

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**La organización educativa versátil y el desarrollo
competencial**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Déborah Martín Rodríguez

DIRECTORES

Mercedes García García
Ramón Pérez Juste

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN



LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA VERSÁTIL Y EL DESARROLLO COMPETENCIAL.

Trabajo de investigación que presenta

Déborah Martín Rodríguez

Para la obtención del Grado de Doctora

Dirigida por
Dra. Mercedes García García
Dr. Ramón Pérez Juste

MADRID 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación



Tesis Doctoral

**LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA VERSÁTIL Y EL DESARROLLO
COMPETENCIAL.**

Déborah Martín Rodríguez

Dirigida por
Dra. Mercedes García García
Dr. Ramón Pérez Juste

MADRID 2016



“Me inclino a creer que la cualidad clave que se necesita en una escuela, si ha de producirse un desarrollo, es la capacidad de reflexión. Es decir, una capacidad para revisar con sentido crítico y de un modo reflexivo los propios procesos y las propias prácticas... Sería posible lograr una base paralela para reflexionar, mediante una investigación y un desarrollo basados en el propio programa de la escuela referido al servicio de perfeccionamiento interno”

STENHOUSE, 1984, P. 234

AGRADECIMIENTOS

Después de tan arduo trabajo, desearía describir brevemente algunas sensaciones, a ver si a modo de terapia voy volviendo en mí poco a poco y aprendo a recuperar tiempo; tiempo de descanso, de ocio y de presencia robada de manera sostenida a mi familia.

A pesar de todos los revoltijos emocionales y la enorme culpa que una madre siente cuando no puede pasar tiempo con sus hijos, me siento orgullosa del trabajo realizado.

No puedo olvidar que hace ya 5 años fue mi marido el que insistió en que iniciara este camino hacia el doctorado, un camino que yo había descartado hace tiempo y por el que me ha acompañado en sus diferentes etapas de altos y bajos por los que se atraviesa.

Claro está, que en este largo recorrido no sólo me ha acompañado mi familia, mis padres, mi marido y mis hijos, a quien nombro en primer lugar, por ser los que más lo han *sufrido*. También ha habido otras personas que han brindado su apoyo para un final de éxito. Para empezar, mis directores, de los que no puedo hablar con más orgullo. D. Ramón Pérez Juste por aceptar la codirección de esta tesis, de quien destaco la humildad, el rigor y una gran sabiduría y D^a Mercedes García García por combinar la ilusión que ha puesto en esta tesis con la profesionalidad, por su dedicación incondicional, por buscar mi esencia en cada palabra llevándome al máximo de mi capacidad y por recibirme siempre con una sonrisa durante los 20 años que la conozco.

A Raúl Santiago por su empuje para que finalizara esta tesis y a Javier Tourón, por el empujón; su persistencia ha conseguido que la finalizara y ha sido persona clave en su consecución.

No puedo dejar de mencionar a Chantal Biencinto por realizar nuestros propios grupos de discusión en el despacho, cafetería o pasillo de la Facultad, acerca del diseño de investigación, la muestra, las pruebas estadísticas, acariciarme la cara y decirme *ya queda menos, ya no queda nada*.

Y sobre todo, el centro educativo donde se ha realizado este trabajo, su equipo, sus alumnos y sus familias, quienes me han permitido formar parte de dos años de su

historia, ya lo son de la mía, y de quienes he aprendido más de lo que en esta tesis se refleja. Gracias Elena Alacera por darme esta oportunidad.

Déborah Martín Rodríguez.

A Hugo y Candela.

CONTENIDO

RESUMEN.....	10
---------------------	-----------

INTRODUCCIÓN.....	104
--------------------------	------------

CAPÍTULO I

COMPETENCIAS CLAVE EN EL SIGLO XXI	19
---	-----------

I. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	19
II. ANTECEDENTES. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA	21
III. CONCEPTO DE COMPETENCIA EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA.	29
IV. COMPETENCIAS EN EL SIGLO XXI.....	33
V. EL DESARROLLO COMPETENCIAL.....	40
VI. SÍNTESIS	48

CAPÍTULO II

MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS	50
---	-----------

I. MODELOS EDUCATIVOS	50
II. METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS ACORDES AL DESARROLLO COMPETENCIAL	57
III. FACTORES RELACIONADOS CON EL APRENDIZAJE.	70
IV. IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO CENTRADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y EL APRENDIZAJE.....	77
V. SÍNTESIS	84

CAPÍTULO III

LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA VERSÁTIL	86
---	-----------

I. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE UNA ORGANIZACIÓN	86
II. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	88
III. LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA VERSÁTIL QUE APRENDE	92
IV. LA CULTURA DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA VERSÁTIL QUE APRENDE.....	99
V. SÍNTESIS	110

CAPÍTULO IV

TRANSFORMACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA HACIA LA VERSATILIDAD Y EL APRENDIZAJE..... 113

I.	DESARROLLO ORGANIZATIVO.....	113
II.	CONDICIONANTES DEL DESARROLLO ORGANIZATIVO:	123
III.	APRENDIZAJE ORGANIZATIVO	127
IV.	DESARROLLO PROFESIONAL.....	130
V.	MOTIVACIÓN	132
VI.	LIDERAZGO	138
VII.	SÍNTESIS	141

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO 143

CAPÍTULO V

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA..... 144

I.	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	146
II.	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	150
III.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	151
IV.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	151
V.	VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN	152
VI.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	157
VII.	MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN	158
VIII.	METODOLOGÍA.....	161
IX.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	163
X.	INSTRUMENTOS ESPECÍFICOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	164
XI.	PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS	169

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS. FASE INICIAL 172

I.	PRIMEROS ENCUENTROS. INICIO DEL PROYECTO DE TRANSFORMACIÓN.	172
II.	DESCRIPCIÓN DEL CENTRO.....	173
III.	SÍNTESIS	219

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA TRANSFORMACIÓN 222

I.	INICIACIÓN.	222
II.	DIAGNÓSTICO DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA ORGANIZACIÓN.	226

III.	PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN.....	233
IV.	EJECUCIÓN Y DESARROLLO.....	239
V.	INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN.	253
VI.	INSTITUCIONALIZACIÓN.....	257

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS. FASE FINAL..... 261

I.	DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	261
II.	SÍNTESIS	332

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN..... 335

I.	CONCLUSIONES GENERALES	335
II.	PROPUESTAS DE LAS CONCLUSIONES EMERGENTES.....	347
III.	LIMITACIONES DEL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN.....	351
IV.	LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	352

INDICE DE FIGURAS.....353

INDICE DE GRÁFICOS358

INDICE DE TABLAS.....360

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 362

ANEXOS.....384

RESUMEN

La tesis que a continuación se presenta analiza el proceso de transformación de una escuela pública con una cultura estática y un modelo centrado en la enseñanza, hacia una organización educativa versátil con un modelo centrado en el aprendizaje. En el estudio se evalúan tanto las variables que intervienen en dicho proceso como su eficacia en el desarrollo competencial del alumnado y la satisfacción de la comunidad educativa.

Según la investigación educativa, los centros educativos versátiles, son aquellas que mejor desarrollan en su alumnado las habilidades y competencias necesarias para la sociedad del conocimiento. Pero ¿Cómo transformar un centro estático en un centro dinámico, versátil y una organización que aprende? ¿Cuál es el proceso de transformación? Para la mejora escolar se han realizado estrategias de asesoramiento externo y acciones formativas, siguiendo las directrices del desarrollo organizativo, proporcionando espacios y tiempos para la reflexión entre el equipo docente.

La metodología de investigación corresponde a la investigación evaluativa, siguiendo un modelo de tres fases) la fase inicial, antes de la intervención de asesoramiento, b) fase procesual, durante los dos años de transformación, último, c) la fase final. Los datos analizados corresponden a los diferentes agentes de la comunidad educativa, variables organizativas, del liderazgo, equipo docente, alumnado, familias, inspección y administración pública.

Algunas de las conclusiones que sugiere este estudio indican que el proceso de transformación debe llevarse a cabo, teniendo en cuenta los diferentes elementos que intervienen en la organización educativa, entre ellos, el liderazgo, el aprendizaje organizativo, la motivación por aprender, la capacidad para trabajar en equipo, la comunicación, la cultura dinámica, flexible y versátil.

Las variables favorecedoras del cambio se relacionan con la toma de conciencia de necesidad de cambio, el perfil motivacional, la actitud del equipo, del líder y con una nueva organización curricular y espacial. Mientras que las resistencias se relacionan con la poca estabilidad del profesorado, carecer de una visión común, el trabajo individualizado del profesorado, falta de iniciativa para la elaboración curricular, carencia de formación en diseño instruccional, gestión del tiempo y ausencia de un líder que promueva lo anterior.

El modelo de organización versátil parece mejorar el desarrollo competencial, las habilidades cognitivas para el aprendizaje e incrementa ligeramente el rendimiento escolar, la satisfacción y motivación, principalmente al alumnado.

Palabras clave: transformación escolar, desarrollo competencial, organización versátil, organización que aprende, modelo pedagógico centrado en el aprendizaje.

ABSTRACT

A thesis with analysis of the process of transformation of a public school with a static culture and a teacher-centred model, towards a versatile educational organization with a learner-centred model is presented below. The study assessed both the variables involved in this process as its effectiveness in the skills development of students and the satisfaction of the educational community.

According to educational research, versatile schools are those that best develop in their students the skills and competencies needed for the knowledge society. But how to transform a static centred into a dynamic, versatile centred and a learning organization? What is the process of transformation? For school improvement strategies have been conducted external advice and training activities, following the guidelines of organizational development, providing space and time for reflection among the teaching staff.

The methodology employed is evaluative research with three-phase model: a) the initial phase, before the intervention counselling, b) procedural stage during the two years of transformation, finally, c) the final stage. The data analysed correspond to the different agents of the educational community, organizational variables, leadership, students, families, inspection and public administration.

Some of the conclusions suggested by this study indicate that the transformation process must be carried out, keep in mind the different elements involved in educational organization, including leadership, organizational learning, motivation to learn, the ability to teamwork, communication, dynamic, flexible and versatile culture.

The flattering change variables relate to the awareness of need for change, motivational profile, the attitude of the team leader and a new curriculum and spatial organization. While resistances are related to poor stability of teachers, lack of a common vision, individualized work of teachers, lack of initiative for curriculum development, lack of training in instructional design, time management and absence of a leader who promotes the above.

The versatile organization model seems to improve skills development, cognitive learning skills and slightly increases school performance, satisfaction and motivation, mainly to students.

Keywords: school transformation, competency development, versatile organization, learning organization, learning-centred model.

INTRODUCCIÓN

En el zarandeo social que nos encontramos, donde los valores cambian de posición en el *ranking* de prioridades y algunos sistemas se desmoronan, se atisba cierta similitud al movimiento surgido a finales del siglo XIX en el ámbito educativo, la Escuela Nueva. La escuela hoy se pone en el punto de mira y es cuestionada *¿Es la escuela, tal y como está concebida, el mejor espacio para aprender? ¿Se adapta la escuela a lo que los nuevos ciudadanos necesitan aprender para adaptarse a una sociedad cambiante?*

Los cambios sociales acelerados, la economía globalizada o las nuevas formas de comunicación plantean nuevos retos a la educación, vinculados principalmente a la mejora de la calidad de las organizaciones educativas, de la enseñanza y del aprendizaje para proporcionar el conocimiento y las destrezas que se necesitan en el siglo XXI.

Los sistemas educativos y las organizaciones educativas permanecen al margen de esta evolución social. Son criticadas porque se detecta la necesidad de ofrecer espacios educativos activos que vinculen el aprendizaje a la vida cotidiana. Curiosamente, Montessori (1870-1952) ya destacaba en sus áreas de intervención la *vida práctica* como un entrenamiento a la autonomía y a la independencia, equiparando su importancia al área lógico-matemática.

Ya no se trata de que el alumnado retenga o asimile información, sino filtrarla por el tamiz de los procesos cognitivos y transformarla en conocimiento y acción que les lleve a desarrollar las suficientes competencias que les prepare para la vida.

Según la investigación educativa, los centros educativos versátiles y las organizaciones que aprenden y que generan conocimiento son aquellas que mejor desarrollan en su alumnado las habilidades y competencias necesarias para la sociedad del conocimiento. Pero *¿Cómo transformar un centro estático en un centro dinámico, versátil y una organización que aprende? ¿Cuál es el proceso de transformación? ¿Qué impacto tiene en la comunidad educativa?*

En la sociedad global es necesario considerar de manera integral el aprendizaje, y por ende, reconsiderar el papel del marco de la organización educativa, en su conjunto, en el proceso de la transformación y la innovación educativa. Ya no le corresponde solo al *Llanero solitario* del aula, al profesor aislado. Es necesario investigar la eficacia desde la mejora de la escuela teniendo en cuenta el proceso, dando respuesta qué debe cambiar

y cómo. Pero estas cuestiones son difíciles de responder porque deben considerar la naturaleza compleja de la realidad de una organización y, además, tendrán significados concretos en cada centro. Así mismo, dada la importancia que tiene el contexto en el proceso educativo ¿cómo podemos realizar una investigación educativa sin contemplar el entorno, la relación entre los agentes, las prácticas habituales y las dinámicas establecidas en la organización educativa? Fullan (1997) señala que las innovaciones resultan claras después de que sus resultados sean exitosos, jamás se aprecian desde su origen o por anticipado. Dado este razonamiento y las dificultades que se producen al investigar en este campo complejo, es relevante y urgente para la educación, avanzar en investigaciones que analicen los procesos de transformación.

De esta manera se presenta esta tesis que plantea que la transformación de un centro educativo estático a una organización dinámica y versátil mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de competencias, la motivación y la satisfacción de la comunidad educativa. Por consiguiente, plantea los siguientes objetivos: 1) identificar el modelo de organización y de enseñanza-aprendizaje que se produce en el centro objeto de investigación, 2) identificar las variables de resistencia y fortalezas al cambio, 3) diseñar estrategias de cambio en las que se implique el profesorado en la flexibilización de la organización para que se adapte a las necesidades reales del centro, 4) evaluar la influencia del modelo versátil en la mejora del rendimiento escolar, en el desarrollo competencial y en habilidades cognitivas o habilidades para el aprendizaje, 5) analizar si el centro versátil favorece la satisfacción en los agentes implicados, y 6) proponer un modelo teórico/práctico de transformación escolar.

Para la mejora escolar se proponen estrategias de asesoramiento externo y acciones formativas, siguiendo las directrices del Desarrollo Organizativo, todo ello, dotando al centro de espacios y de tiempos para la reflexión entre el equipo docente. La metodología de la investigación propuesta es propia de la investigación evaluativa, siguiendo un modelo que establece tres fases: a) la fase inicial, antes de la intervención para la transformación, b) fase procesual, durante los dos años de transformación y por último, c) la fase final donde se realiza una comparación entre ambos momentos (antes y posterior). La información recogida son datos de la organización educativa (identidad,

tipología de cultura, coordinación, comunicación, estilo directivo, estructuración de espacios, resistencias, facilitadores y características del aprendizaje organizativo) del equipo docente (su rol, satisfacción, motivación, desarrollo profesional, aplicación del currículo y procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula) del alumnado (las competencias, rendimiento académico, habilidades cognitivas y satisfacción) familias (satisfacción, relación y participación), inspección y administración pública.

La recogida de datos y su análisis se basan en los principios de complementariedad metodológica, combinando la observación participante, entrevistas individuales y grupales, análisis documental, *focus group*, grupos de discusión, grupos operativos, cuestionarios, test psicométricos, pruebas específicas de habilidades y en el análisis de las actas del rendimiento académico del alumnado.

El trabajo se estructura en dos grandes bloques, una el marco teórico de donde se recogen los datos necesarios y se fundamenta la realización de la investigación, y la otra, la parte empírica donde se describe el objeto de estudio, el proceso, los datos previos, los datos posteriores, los resultados y las conclusiones.

En el marco teórico (capítulo I-IV) se describen: 1) las definiciones y tipologías diferentes de las competencias clave necesarias para la sociedad actual, 2) las metodologías y técnicas propias de los modelos centrados en el aprendizaje y desarrollo competencial, los factores y variables críticas en el aprendizaje estudiadas a través de meta-análisis, 3) la importancia de la estructura organizativa en cualquier proceso de innovación educativa teniendo en cuenta el centro como unidad de cambio, las características de la organización versátil y la organización que aprende, 4) finaliza con una propuesta de modelo para la transformación considerando las diferentes fases y condicionantes de éxito u obstáculos que intervienen en el proceso de transformación escolar como la motivación del profesorado por aprender, el aprendizaje organizativo, el desarrollo profesional, la figura del asesor y la importancia del liderazgo.

El estudio empírico (capítulo V-VIII) plantea el problema de investigación, objetivos, la metodología llevada a cabo y los instrumentos de recogida de datos y su tratamiento. En la fase inicial se describe el tipo de organización, cultura, clima, el estilo directivo, la comunicación del centro interna y externa, la relación con las familias, la convivencia del centro, el rendimiento académico del alumnado, los resultados de sus

habilidades cognitivas obtenidas en las pruebas y la satisfacción de los diferentes agentes. En la fase procesual se recogen los diferentes elementos emergentes y no emergentes del proceso de transformación. Cómo sucede y cuáles son algunas de las evaluaciones acerca del mismo proceso. Y la fase final presenta los datos una vez transcurridos dos años de intervención, su comparación entre ambas fases, inicial y final, así como los cambios introducidos en la organización, las mejoras en comunicación, relación con las familias, el desarrollo competencial del alumnado, la evolución de las habilidades cognitivas, los cambios en el rendimiento académico, la motivación y satisfacción de todos los agentes.

Por último se detallan las conclusiones extraídas del estudio en relación con los objetivos descritos, así como aquellas cuestiones emergentes que son relevantes para la investigación educativa.

La investigación finaliza indicando las propuestas de mejora educativa en la sociedad actual, un desafío para aquellos que creen necesario este cambio vinculando eficacia y desarrollo.

Esta tesis pretende ser un avance en la búsqueda de elementos que hagan posible el proceso de transformación de una organización educativa hacia un modelo centrado en el aprendizaje cuya finalidad es conseguir un desarrollo competencial adecuado para el alumnado del siglo XXI. Para ello, pase página.

PARTE I.
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

COMPETENCIAS CLAVE EN EL SIGLO XXI

Este capítulo describe la definición de “competencia” y aprendizaje significativo y profundo que realizan los diferentes organismos europeos y la legislación española actual. Incluye la identificación de las competencias necesarias en el siglo XXI que realizan diferentes proyectos internacionales y los factores y variables que parecen relacionarse con la adquisición de dichas competencias centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

I. Delimitación Conceptual

Conceptos como *competencia* o *habilidad* han sido definidos ampliamente en los últimos años, sin embargo, muchos profesores todavía encuentran dificultades para diseñar programas educativos orientados a su desarrollo y realizar una evaluación competencial. Este aspecto lo observamos constantemente en nuestra labor como formadores de profesores en ejercicio. Por este motivo, para entender bien el objeto de este estudio y su relación con la organización educativa, es necesario comenzar por la definición de estos términos.

Habilidad: *capacidad de realizar tareas y solucionar problemas.*

Competencia: *capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos, o conocimiento implícito), además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales y organizativas) y valores éticos. La competencia es un concepto más amplio y*

puede componerse de habilidades, conocimientos, actitudes, destreza (Cedefop, 2014, p. 20)

La definición que realiza la comisión europea (2004) enfatiza que las competencias clave deben ser transferibles y aplicables a situaciones y contextos múltiples. También pueden ser utilizadas para lograr diversos objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para llevar a cabo diferentes tipos de tareas. Las competencias clave son un prerequisite para un rendimiento personal adecuado en la vida, en el trabajo y para un aprendizaje continuo y a lo largo de la vida.

Por otro lado, el *Marco europeo de referencia sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* las define como una *combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo* (Comisión Europea, 2007, p.3)



Figura 1. Concepto de competencia. Elaboración propia

No obstante, la definición que mejor se articula con el objeto de este estudio es la de Tobón (2004), ya que refleja por una lado, una síntesis de las definiciones recogidas anteriormente, la parte activa, de acción, que debe poner en juego la persona para su ejecución y desarrollo, y por último, la continua adaptación al contexto, la autonomía, conciencia crítica, creatividad y reto que requiere. Es decir, que pasa de ser un “saber” a un proceso autocrítico de la realidad personal y el contexto para actuar y desarrollarse, implica desempeño, idoneidad y versatilidad.

Procesos complejos que las personas ponen en acción - actuación - creación, para realizar actividades sistémicas, resolver problemas laborales y de la vida cotidiana, con el fin de avanzar en la autorrealización personal, vivir auténticamente la vida y contribuir al bienestar humano, integrando el saber hacer (aplicar procedimientos y estrategias), con el saber conocer (comprender el contexto) y el saber ser (tener iniciativa y motivación), atendiendo los requerimientos específicos del contexto en continuo cambio, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto (Tobón, 2002, p. 9)

II. Antecedentes. El concepto de competencia

El origen de *competencia* puede encontrarse en el griego *ser ikanos* (ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo, destreza) o *Epangelmatikes ikanotita* (capacidad o competencia profesional o vocacional) o en el latín *Competens* (ser capaz) (Rodríguez, 2011, p.4)

Tobón (2006) hace un recorrido de las aportaciones al concepto de *competencia* desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanistas. Menciona a Chomsky (1970) quien aborda el concepto *competencia lingüística* para referirse a la capacidad, a la historia de la psicología, en concreto la línea conductual, quien refiere ser un comportamiento efectivo, observable, algo que todavía hoy se mantiene en parte de su acepción. Este matiz se aprecia en el campo de las organizaciones o la gestión del talento donde se valoran ciertas *competencias* profesionales de los empleados, en beneficio de la organización.

En el enfoque de la psicología del aprendizaje, Tobón (2006) menciona la corriente constructivista y social, cuyo principal representante es Vygotsky, quien propone las competencias como *acciones situadas que se definen en relación determinados instrumentos mediadores* (Hernández et al. 1998, p.14), ya que conectan estructuras mentales con el contexto, con lo cultural y social, y dan a entender que las competencias y el aprendizaje requieren de interacción social.

Desde la psicología cognitiva, Gardner (1999) define la *competencia* como la *capacidad de resolver problemas y producir algo que sea valioso para la comunidad*. Bloom y Gildford (1956) relacionan el aprendizaje competencial con tener conocimientos, entendiendo éste como un conocimiento profundo y comprensivo, así como, ser capaz de aplicarlos.

Bloom (1956) plantea la taxonomía del aprendizaje como un intento de jerarquizar los procesos cognitivos del aprendizaje desde un nivel inferior a un nivel superior. Su propuesta muestra una pirámide donde los procesos cognitivos de orden inferior están en la base y el dominio cognitivo de orden superior, en la cúspide. Lo expresa con sustantivos, en vez de verbos, como se recoge en la figura 2.

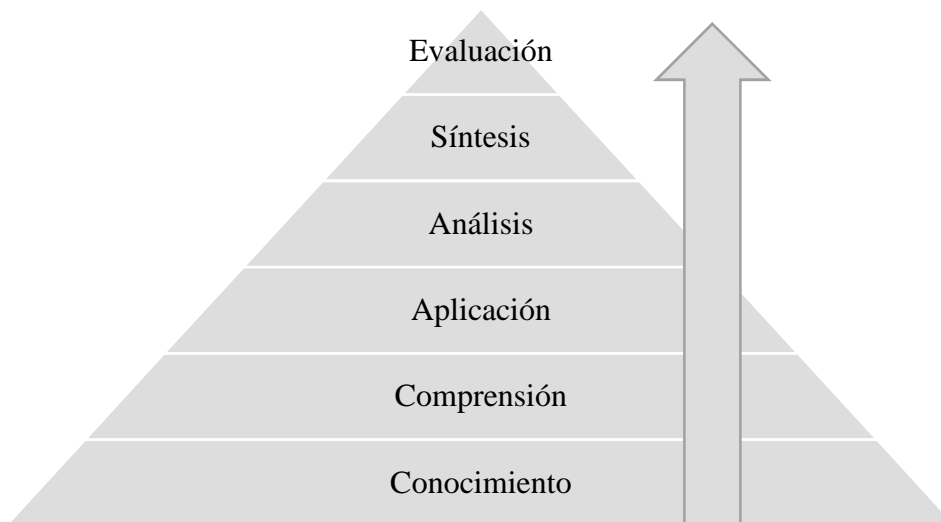


Figura 2. Taxonomía de Bloom. Adaptado de Bloom 1956.

En las escuelas, la exposición frecuente y continua del alumnado a metodologías magistrales clásicas estimulan procesos cognitivos de orden inferior (conocer y comprender), mientras que el uso de metodologías versátiles, activas e inductivas, tienden a otros estímulos en el alumnado como analizar, sintetizar y evaluar (Churches, 2009; Prieto, Díaz y Santiago, 2014).

Lorin Anderson y Krathwohl (2000) discípulos de Benjamin Bloom, hacen revisiones a esta taxonomía. Uno de los elementos de mejora es la utilización de verbos, que hace anticipar el desempeño y el **dominio de una acción**, en lugar de los sustantivos que propuso Bloom. También modifican el orden de la secuencia e incorporan *crear* como un dominio cognitivo

superior y fundamental para el siglo XXI. La figura 3, recoge no sólo las categorías del proceso cognitivo (que van de izquierda a derecha, de las inferiores a las superiores), sino que incorpora la dimensión del conocimiento asociada (columna de la izquierda), junto con los verbos que nos servirán como objetivos del aprendizaje e indicadores para la evaluación de su adquisición.

Conocimiento	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear
<ul style="list-style-type: none"> • Hechos • Conceptos • Procesos • Procedimiento • Principios • Metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Listar • Recordar • Resumir • Reproducir • Manifestar • Usar adecuadamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Parafrasear • Explicar • Estimar • Ejemplificar • Modificar • Interpretar 	<ul style="list-style-type: none"> • Clasificar • Demostrar • Producir • Relatar • Solucionar • Descubrir 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir • Contrastar • Hacer diagramas • Identificar • Diferenciar • Inferir 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar • Reseñar • Defender • Criticar • Concluir • Predecir 	<ul style="list-style-type: none"> • Categorizar • Modificar • Diseñar • Planificar • Revisar • Actualizar

Figura 3. Dimensión del conocimiento y taxonomía de Bloom revisada. Adaptado de Santiago (2015)

En la definición del término competencia no sólo han influido las disciplinas de la psicología o la pedagogía, sino también el momento histórico y cultural de cada etapa. En la actualidad está determinado por la sociedad del conocimiento, la incorporación de las tecnologías digitales a nuestra vida cotidiana, la globalización y la competitividad empresarial. De hecho, la formación para el desarrollo de competencias emerge y se extiende a la opinión pública con gran vigor a partir de la divulgación en medios de comunicación de los informes para la evaluación internacional de los sistemas educativos *Program International Student Assessment (PISA)* (Medina, 2009)

Las instituciones y organismos educativos comienzan a definir el aprendizaje por competencias y la importancia de su adquisición. En el informe *la educación encierra un tesoro* realizado por la comisión de expertos, coordinada por Jaques Delors en 1996 y presentado a la UNESCO, se abordaba ya el concepto. El informe presagia que en el siglo XXI surgirán recursos inimaginables para la circulación y almacenamiento de la información y la comunicación, lo que plantearía a un nuevo reto a la educación, ya que por un lado deberá abordar un volumen de conocimiento cada vez mayor y por otro *deberá adaptarlos al contexto de la civilización cognoscitiva, porque serán las bases de*

las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos (Delors, 1997, p.91).

Delors (1997) recoge cuatro pilares básicos, relacionados con una nueva perspectiva de aprendizaje (el aprendizaje para la vida) que integra diferentes formas de educación y formación.

- Aprender a conocer, aprender a aprender. Lo que supone adquirir herramientas y estrategias para obtener información adecuada y relevante, de descubrir e iniciar un proceso de comprensión de su contenido.
- Aprender a hacer. Relacionado con la adquisición las herramientas necesarias para tomar las decisiones para pasar al acto en una situación, de tal manera, que se influya sobre el entorno teniendo en cuenta la propia realidad personal.
- Aprender a convivir. Implica el desarrollo las habilidades sociales necesarias para colaborar, participar y cooperar con otros. Respetar las normas sociales y cívicas para la mejora del bienestar común.
- Aprender a ser. Supone el desarrollo integral de la persona, un proceso que converge del desarrollo de los tres pilares anteriores, que implica conocerse a uno mismo, identificar sus fortalezas y debilidades e igualmente, saber adaptarlas a cada contexto y situación.

De manera simultánea a la publicación de este informe, surge el programa de evaluación PISA, cuyo objetivo es valorar la adquisición de conocimientos y destrezas de los estudiantes al finalizar su etapa educativa obligatoria. *El objetivo de PISA es monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad (OCDE, 2005, P.2).*

Esta prueba internacional supone, por tanto, un instrumento para valorar la progresión de los aprendizajes de los estudiantes de cada país o región. La evaluación viene motivada, por un lado, por los gobiernos pero también debido al nuevo concepto de *competencia*, relacionado con la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar,

comunicarse o resolver problemas de la vida cotidiana. También analiza la motivación para aprender, sus creencias acerca de sí mismos y las estrategias de aprendizaje.

A finales de 1997 también nace el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), promovido por la OCDE, para establecer un marco más amplio de evaluaciones de nuevos dominios de competencias. A medida que evoluciona hasta su publicación (2003) tiene a definir otras diferentes a las que hasta entonces se centraba el estudio de PISA (Briñas Toribio, 2010, p.27).

El proyecto DeSeCo, emerge con el objetivo de clasificar las competencias que las nuevas generaciones deberían desarrollar para estar preparados y hacer frente a los desafíos y complejidad de un mundo globalizado. El marco conceptual del proyecto definitivo DeSeCo (2003) clasifica tres amplias categorías que forman la base de lo que serán las Competencias Clave establecidas por la OCDE en los distintos sistemas educativos. Estas categorías se recogen en la figura 4.

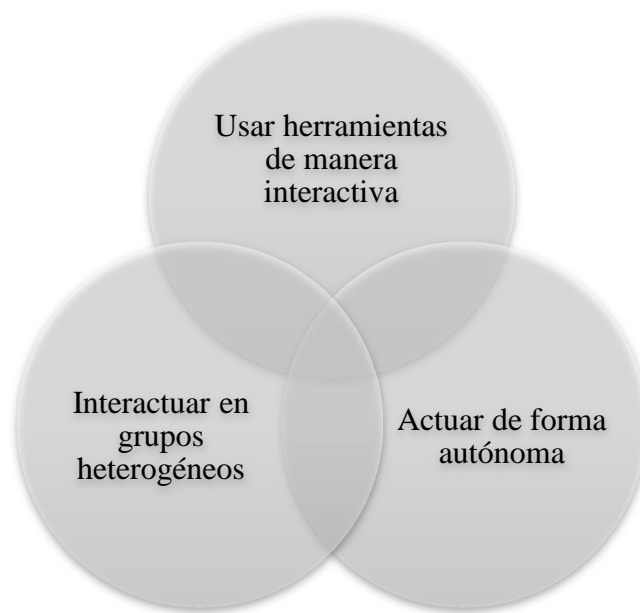


Figura 4. Categorías de las competencias básicas del proyecto DESECO. Adaptado de OCDE, 2005.

Estas tres categorías que se proponen en el proyecto DeSeCo (2003) aunque, cada una con su enfoque específico, están relacionadas entre sí, y forman una base de competencias clave.

El ser humano necesita utilizar una amplia gama de herramientas para interactuar con su entorno, ya sean físicas como tecnológicas, así como el uso del lenguaje. Requiere conocer herramientas para adaptarlas a unos propósitos, unos fines propios o para utilizarlas de forma interactiva. Además de esto, las personas necesitamos relacionarnos con los demás. Somos seres sociales, que al encontrarse con personas de orígenes variados, debido a los movimientos sociales, necesitamos estar capacitados para interactuar con grupos heterogéneos. Y por último, las personas tenemos que tener la capacidad de asumir una responsabilidad, como es guiar nuestra vida y saber gestionarla; para ello tenemos que actuar de forma autónoma y tomar decisiones que nos lleven a actuar con responsabilidad.

La necesidad de los individuos de actuar reflexivamente es central en este marco de competencias, y esta reflexión implica, no sólo la capacidad de aplicar de manera habitual una estrategia o método para hacer frente a una situación, sino también la capacidad para hacer frente al cambio, aprender de la experiencia, pensar y actuar con una postura crítica (OCDE, 2005, p.5).

Es el marco de Unión Europea (2006, p. 4-12), donde se identifican ocho competencias básicas, que serán la base del currículo español, entre otros. Estas competencias se resumen a continuación:

1. Comunicación en la lengua materna: la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), interactuar lingüísticamente de una manera adecuada en todos los posibles contextos sociales y culturales.

2. Comunicación en lenguas extranjeras: la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita en una lengua no materna.

3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas.

4. Competencia digital: habilidad y comportamiento seguro y crítico en el uso de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Supone conocer el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet de forma adecuada.

5. Aprender a aprender: la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Se refiere a identificar el propio proceso de aprendizaje y las necesidades de aprendizaje personales, saber aplicar los nuevos conocimientos, apoyándose en otros anteriores. La motivación y la confianza son elementos necesarios para su adquisición.

6. Competencias sociales y cívicas: incluyen habilidades personales, interpersonales y sociales, y recogen todas las formas de comportamiento que permiten a las personas participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, así como resolver conflictos.

7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa: la habilidad para transformar las ideas en actos. Está relacionada con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. La autonomía, la toma de decisiones y los valores éticos son elementos necesarios para su desarrollo.

8. Conciencia y expresión culturales: la apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

Estas ocho competencias clave están interrelacionadas *en tanto que combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación,*

son fundamentales para todo individuo en una sociedad basada en el conocimiento e implican un valor añadido en el mercado laboral, en el ámbito de la cohesión social y de la ciudadanía activa al aportar flexibilidad, adaptabilidad, satisfacción y motivación (Recomendación 2006/962/CE)¹.

Por otro lado, y aunque podamos pensar que sólo instituciones educativas, políticas o de investigación social abordan la necesaria enseñanza y adquisición de competencias, la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1993 promueve la iniciativa *Habilidades para la vida en las escuelas* con el fin de que niños y jóvenes adquieran ciertas herramientas psicosociales que les permita mantener estilos de vida saludables. Esta iniciativa de la OMS concede gran importancia a la competencia psicosocial para el bienestar y la salud de las personas; sin embargo el análisis que realiza la organización sobre los cambios sociales y familiares manifiesta la dificultad de poder desarrollarlas en el hogar únicamente. Así surge la iniciativa de la OMS, con el objetivo de adquirir las diez habilidades propuestas en el contexto escolar. Las habilidades que propone son el autoconocimiento, la empatía, la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, la solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, manejo de tensiones y estrés (Mantilla, 2001, p.8).

Con el análisis de esta evolución histórica, se observa cómo el término competencia, y más aún, el concepto aprendizaje pasa de referirse a una dimensión puramente retentiva (haciendo alusión a la retención de información), a un conocimiento profundo y comprensivo, que implica la aplicación de lo aprendido, en un contexto y una situación dada.

PISA no solo mide qué saben los estudiantes al finalizar la educación obligatoria, sino también aquello que pueden hacer con lo que saben. De igual importancia, al comparar el rendimiento de los estudiantes y los factores relacionados con el rendimiento, como las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje, su contexto socioeconómico, las políticas educativas, las prácticas y los recursos entre los países y economías participantes, PISA ofrece a los

¹ Recomendación 2006/962 CE del Parlamento Europeo y del Consejo en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm

políticos y educadores una manera de identificar las políticas más efectivas del mundo que pueden adaptarse a sus contextos locales (PISA 34, p. 2).

El concepto competencia va evolucionando de manera que integra la dimensión cognitiva, la dimensión emocional y la dimensión social como factores que intervienen en su aprendizaje. UNESCO (2013) recoge una infografía con los pilares básicos que proponía Delors et al. (1996) que se muestra en la figura 5.

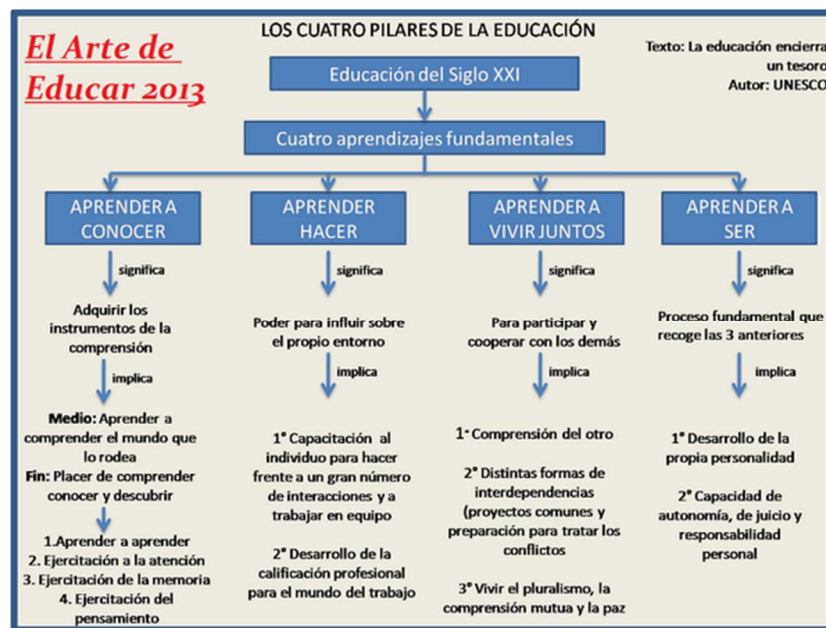


Figura 5. El arte de Educar. Tomado de Unesco (2013)

III. Concepto de competencia en la legislación española.

Bajo el marco de la referencia europea, surge en España el Real Decreto, RD 1513/2006 de 7 de diciembre, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE). Pocos años después, y bajo el contexto en el que se escribe la investigación que se presenta, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE, 2013). La LOMCE, es una ampliación de la LOE (2006) y mantiene muchos de sus artículos.

En este trabajo, tanto una como otra, son referencias, ya que mientras se desarrolla este estudio, el calendario de implementación no está finalizado (previsto para

finales de 2017), por lo que en este contexto legislativo se tratan las competencias de la siguiente manera:

A. *Marco LOE- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

La Ley Orgánica de Educación menciona las competencias básicas como finalidad y como inclusión dentro del currículo, sin embargo, no especifica una definición clara de lo que supone. En su artículo 16.2 presenta que *la finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.*

No obstante, aunque no proponga una definición clara, sí se orienta hacia la integración de experiencias para su desarrollo e incluso, propone estrategias o metodologías educativas que se adapten a los diferentes ritmos del alumnado. *Durante esta etapa se procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo* (Artículo 16.3, LOE, 2006).

Es en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, donde se especifica más en detalle las competencias a alcanzar y donde se menciona la finalidad por la que se incluyen en el currículo. En primer lugar, se incide en la integración de los diferentes aprendizajes, tanto formales, como no formales o informales a las diferentes áreas o materias; en segundo lugar, para posibilitar la profundización de los aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. La tercera y última finalidad que se analiza, es orientar la enseñanza para identificar los contenidos y los criterios de evaluación e inspirar al profesorado en la toma de decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La integración de las competencias en el currículo escolar no sólo se centra en el trabajo de aula, sino que señala la importancia de la organización del centro y la

participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa para favorecer su adquisición.

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. (Anexo I del Real Decreto 1513/2006)

Se identifican ocho competencias básicas muy similares a las propuestas por la Unión Europea (2006): 1. Competencia en comunicación lingüística, 2. Competencia matemática, 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, 4. Tratamiento de la información y competencia digital, 5. Competencia social y ciudadana, 6. Competencia cultural y artística, 7. Competencia para aprender a aprender y 8. Autonomía e iniciativa personal.

B. *Marco LOMCE- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.*

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) afirma en su preámbulo que se apoya en las evidencias y orientaciones que ofrece la OCDE para la mejora de los sistemas educativos. Tiene en cuenta los resultados anteriores de PISA y las estadísticas realizadas sobre fracaso escolar, o abandono escolar en España, además de las demandas sociales emergentes, así como en los indicadores de éxito en otros sistemas educativos de la Unión Europea.

En su artículo 6, la LOMCE, describe la composición y estructura del currículo, y define cada uno de sus elementos donde se determinarán los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Artículo 6.2. El currículo estará integrado por los siguientes elementos:

a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas. d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes. e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables. f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa (LOMCE, 2013).

En enero de 2015, se publica en el Boletín Oficial del Estado la Orden Ministerial ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En su primera página define el término competencia con la misma definición que recoge la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, proponiendo un desarrollo global integral, que precisa la experiencia, la acción, la capacidad crítica, la autonomía y la flexibilidad para aplicar lo aprendido a las diferentes contextos, tal y como venimos describiendo.

Entendida como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto. Se considera que «las Competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Orden Ministerial ECD/65/2015).

IV. Competencias en el siglo XXI

El informe *Habilidades y competencias del siglo XXI* para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE (2009) fue el tema principal del Congreso Internacional sobre las Competencias del Siglo XXI. Su propósito es proporcionar orientaciones a responsables, investigadores y educadores para diseñar medidas que afectan principalmente a esta nueva generación de la sociedad del conocimiento.

El desarrollo social y económico exige que los sistemas educativos ofrezcan espacios y métodos para desarrollar habilidades y competencias, que permitan al alumnado (futuros ciudadanos activos) beneficiarse de las nuevas formas emergentes de socialización y que contribuyan al desarrollo. Además las nuevas organizaciones empresariales y estructuras laborales demandan poseer un conjunto de habilidades y competencias que incluye procesos de selección, adquisición, integración, análisis de información y colaboración en entornos sociales en red.

La OCDE (2010) en su informe *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE* invita a los gobiernos a hacer un esfuerzo para identificar y conceptualizar correctamente el conjunto de habilidades y competencias requeridas según los estándares educativos que cada estudiante debe ser capaz de alcanzar al final de la educación obligatoria. Estas habilidades se denominan competencias del siglo XXI porque están íntimamente relacionadas con las demandas y necesidades emergentes de nuestra sociedad actual, la era globalizada, nuevas formas de economía, nuevas tecnologías, nuevas formas de comunicación, nuevo acceso a la información, nuevas formas de trabajar, etc... La escuela, por tanto, debe proporcionar las experiencias y situaciones de aprendizaje necesarias para desarrollarlas. Estas competencias deben convertirse en el *núcleo duro de lo que los profesores y las escuelas deberían tomarlas en consideración* (OCDE, 2010, p.3).

Los proyectos internacionales, similares al proyecto DeSeCo (2003) que definen, diseñan la enseñanza o evaluación de las competencias del siglo XXI, tienen su origen en la preocupación por el desarrollo social, con el fin de capacitar a los nuevos ciudadanos tanto en el ámbito social y laboral, como económico o de ocio y dar respuesta a estas

nuevas demandas sociales. Surgen con tanto vigor que promotores o patrocinadores privados estudian y definen las competencias, discuten la necesidad de reformar los sistemas educativos y las escuelas con el fin de dar respuesta a estas demandas (p.4).

Algunos proyectos con gran repercusión internacional son los informes de OCDE, el proyecto *Assessment and Teaching of 21st Century Schools*, desarrollado en la Universidad de Melbourne, *Partnership 21st* de Washington o la propuesta que realiza el *Institute Museum Library Services* que se basa en el marco teórico del anterior. Todos ellos abordan nuevas clasificaciones competenciales, además de cómo puede plantearse su enseñanza y su evaluación, forman parte del marco teórico de la OCDE en los programas de evaluación. A continuación se presenta la clasificación que de cada organismo.

A. *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE*

En el informe *habilidades y competencias del siglo XXI* para los aprendices del milenio en los países de la OCDE (OCDE, 2010, p.7) se presenta un marco de competencias clasificadas según tres dimensiones:

Dimensión de la Información. Relacionada con la búsqueda de información, debido a su abundancia, por lo que se precisa conocer recursos para buscar, seleccionar, evaluar y organizar y la información. Pero también es necesario aprender a reestructurar la información y por supuesto, crear ideas propias.

Dimensión de la Comunicación. Relacionada con la transmisión eficaz de información. Una comunicación efectiva requiere previamente procesar, reflexionar y presentar la información de manera adecuada, por un lado, pero por otro, saber colaborar con otros en la gestión y creación de información.

Ética e impacto Social. Relacionada con la responsabilidad individual, social y el impacto social que cualquiera de nuestras acciones pueda tener en el nuestro entorno cercano o lejano.

B. *El proyecto Partnership21*

Este proyecto estadounidense plantea la formación y la evaluación de habilidades esenciales para el siglo XXI. De sus estudios plantea las siguientes:

Pensamiento crítico para realizar juicios de valor sobre el bombardeo de información que se les presente cada día en la Web, en los medios, en los hogares, lugares de trabajo y en todas partes. Empoderar al pensamiento crítico para evaluar la credibilidad, precisión y valor de la información, analizar y evaluar la información, lo que conlleva una adecuada toma de decisiones.

Solución de problemas, abiertos, complejos y multidisciplinarios que todos los trabajadores, en todo tipo de lugar de trabajo, puedan ofrecer. Los desafíos que enfrentan los trabajadores no vienen en un formato de opción múltiple y por lo general no lo hacen tener una sola respuesta correcta. Las empresas esperan que los empleados en todos los niveles sepan identificar los problemas, piensen a través de posibles soluciones y alternativas, y exploren nuevas opciones si sus métodos no resultan.

La creatividad y el pensamiento empresarial, un conjunto de habilidades muy asociada a la creación de empleo. Muchos de los puestos de trabajo de más rápido crecimiento dependen de la capacidad creativa de los trabajadores de la capacidad de pensar de manera no convencional, de la imaginación de nuevos escenarios y de la actuación ante oportunidades.

Comunicarse y colaborar con equipos multiculturales y diversos. Todos debemos tener la habilidad para interactuar de forma competente y con respeto con otros.

Hacer uso innovador del conocimiento y la **información** y oportunidades para crear nuevos servicios, procesos y productos.

En definitiva, se plantean tres categorías como marco, que son:

Habilidades para el aprendizaje y la Innovación. Aquellas que implican la organización de información, la comunicación y colaboración, el pensamiento crítico, la solución de problemas y habilidades creativas.

Información, Medios de Comunicación y habilidades tecnológicas. Relacionadas con la búsqueda y gestión de información y la alfabetización mediática y digital.

Habilidades para la Vida y habilidades profesionales. Implican la responsabilidad, habilidades sociales, la autonomía e iniciativa, la flexibilidad, liderazgo y productividad.

En la figura número 6 aparecen las tres categorías mencionadas como marco de los temas o materias que deben contemplarse para el siglo XXI. Es decir, que de las categorías anteriores deben surgir las materias y estar relacionadas con estas categorías para que puedan desarrollarse.



Figura 6. Categorías de competencias del siglo XXI. Proyecto Partnership 21. Washington.

C. *Institute of Museum and Library Services*

Este proyecto pone el acento en el papel que tienen los museos y bibliotecas en el desarrollo de las habilidades del siglo XXI. En concreto, la información, las comunicaciones y los conocimientos de tecnología, el pensamiento crítico, resolución de problemas, la creatividad, la alfabetización cívica y la conciencia global. El *Institute of Museum and Library Services* se basa en el marco del proyecto *Partnership 21* (P21), clasifica las habilidades en las mismas categorías aunque dentro de ellas añade alguna. A continuación presentamos su propuesta (Semmel, 2009, pp.23-27):

Aprendizaje y la innovación habilidades. Además de las que menciona el proyecto P21, añade la importancia en el pensamiento interdisciplinar, la alfabetización básica y la alfabetización científica, numérica y visual.

Información, medios de comunicación y habilidades tecnológicas. Incluye las habilidades relacionadas con la alfabetización de medios, comunicaciones y tecnología.

Vida y carrera habilidades. Implican la responsabilidad, habilidades sociales, la autonomía e iniciativa, la flexibilidad, liderazgo y productividad, al igual que el proyecto P21.

Temas del Siglo XXI. Añade esta última categoría relacionada con la conciencia global, la competencia social y cívica, educación para la salud, ambiental y competencia financiera e instrucción empresarial.

D. *Proyecto ATCs21*

Por último, el proyecto acts21² de la Universidad de Melbourne, con el que más acorde estamos, y basamos este estudio, clasifica las habilidades del siglo XXI en cuatro grandes categorías:

Formas de pensar. Habilidades relacionadas con la creatividad, pensamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el aprendizaje, pero éste último entendido como la competencia aprender a aprender y la metacognición, es decir, conocer cómo se aprende.

Formas de trabajo. Habilidades relacionadas con aquellas destrezas que hoy se precisan en prácticamente todas las profesiones, como son, conseguir comunicar adecuadamente y trabajar de manera colaborativa tanto físicamente como en red (online).

Herramientas para trabajar. Destrezas que permitan manejar la tecnología de información y comunicaciones (TIC) y la adquisición de una buena alfabetización digital.

Habilidades para la vida en el mundo. Relacionadas con comportamientos y actitudes que promulgan una buena ciudadanía, la responsabilidad personal y social.

Todas ellas se representan en la figura que se muestra a continuación.

² <http://www.atc21s.org>



Figura 7. Competencias del siglo XXI. Proyecto ACTS21. University of Melbourne.

El mismo proyecto propone desde el diseño conceptual a la **práctica**, trabajando con dos habilidades que abarcan las cuatro categorías:

Colaboración en la resolución de problemas. Trabajar juntos para resolver un problema común, que consiste en la aportación y el intercambio de ideas, conocimientos o recursos para lograr el objetivo.

Alfabetización en TIC -. Aprendizaje en redes digitales de aprendizaje a través de medios digitales, como las redes sociales y la alfabetización en herramientas digitales y tecnologías de la información y comunicación. Cada uno de estos elementos permite a las personas para funcionar en las redes sociales y contribuir al desarrollo del capital social e intelectual.

Las distintas instituciones y proyectos presentados en se clasifican de maneras más o menos similares las habilidades y competencias de nuestro siglo pero tienen

aspectos comunes, base de la presente investigación y que recogemos de manera visual en la figura 8.



Figura 8. Elementos comunes de competencias del siglo XXI. Elaboración propia

Las competencias que proponen los diferentes proyectos tienen conceptos comunes como se observa en la ilustración 8, cuya base y orientación resonaba ya en fragmentos del Informe Delors (1997).

Para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad. Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir; despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser. (Delors, 1997, p.92).

V. El desarrollo competencial.

La competencia surge durante la movilización que se produce desde el saber a la acción (Ossandón Núñez y Castillo Ochoa, 2006, p.39). Las competencias son el **resultado en acción** de un proceso de aprendizaje profundo y significativo. No se pueden reducir al saber o al saber-hacer; de ahí que no se manifiestan únicamente con lo adquirido en un proceso de formación para el conocimiento.

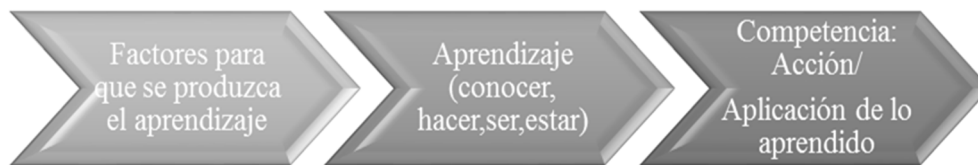


Figura 9. Proceso de Aprendizaje y transferencia. Elaboración propia

En la figura 9 se observa que para que surja este resultado en acción, la *competencia*, deben darse previamente unos factores previos que posibiliten el aprendizaje, y después debe surgir el aprendizaje como tal.

En la figura 10 se describe el proceso de aprendizaje en cuatro fases, cómo suceden y cómo se transfiere el aprendizaje y si éste es profundo y significativo

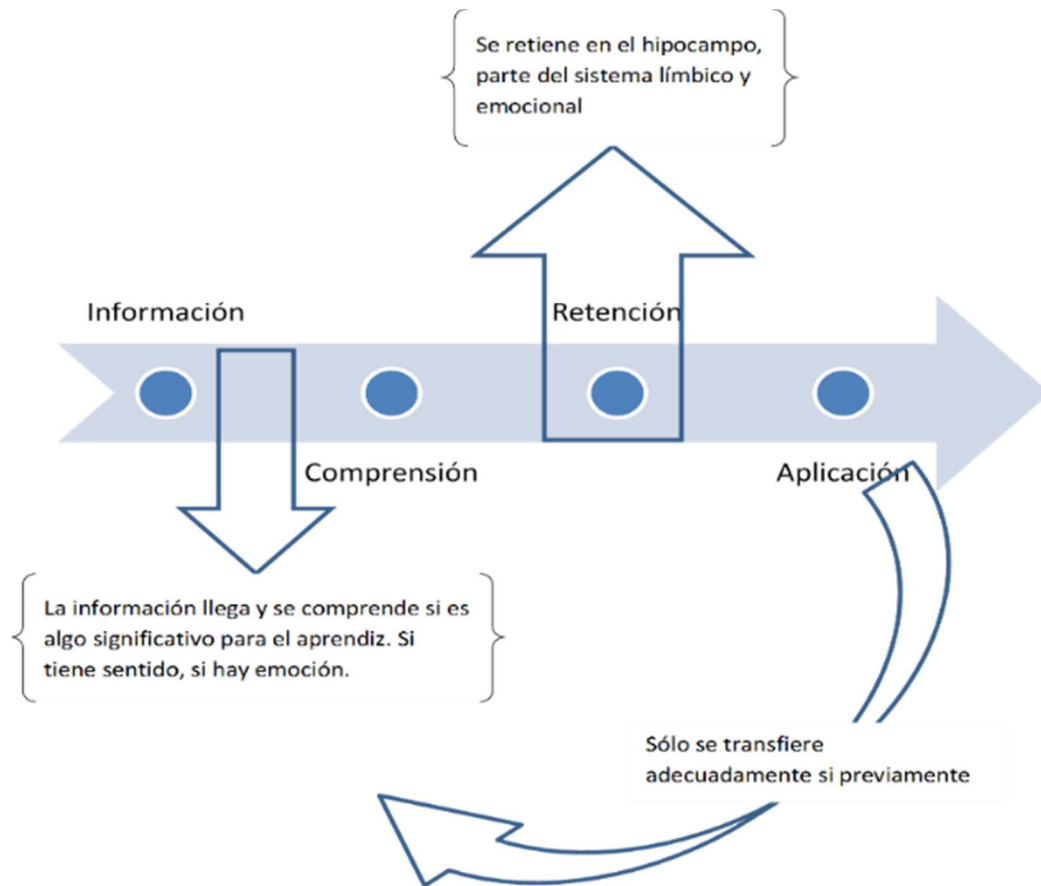


Figura 10. Fases del aprendizaje. Elaboración propia.

Se observa que la aplicación, la acción y la transferencia de lo aprendido al contexto sólo puede desarrollarse si las fases previas han sido óptimas, y se dan las condiciones que favorecen el aprendizaje.

Existen variables vinculadas al proceso de instrucción y variables de igual o de mayor importancia que no son sólo la instrucción, sino variables como el ambiente de aula, del centro, la motivación, los compañeros, el hogar, etc. El estudiante es un sujeto activo que procesa y categoriza la información que le llega del ambiente (Bloom, 1956; López, 2009). Incluso si se propone el ambiente adecuado que facilite el proceso de

aprendizaje, favorece, a su vez, otros factores como la motivación, facilitando así el aprendizaje, tal y como indica la Orden Ministerial ECD/65/20015.

El aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el conocimiento de base conceptual («conocimiento») no se aprende al margen de su uso, del «saber hacer»; tampoco se adquiere un conocimiento procedimental («destrezas») en ausencia de un conocimiento de base conceptual que permite dar sentido a la acción que se lleva a cabo. (Orden Ministerial ECD/65/2015, p.2)

Para valorar las variables efectivas debemos recurrir a los estudios de autores que han profundizado en los factores que influyen en el aprendizaje, comenzando por los clásicos, que están de plena actualidad, y en quienes se apoyan algunos de los modelos más actuales e innovadores como el modelo *Flipped Learning* (un modelo centrado en el aprendizaje que propone el espacio de aula como lugar de aprendizaje, y no de enseñanza, utilizando metodologías activas e inductivas en beneficio del desarrollo competencial).

Brunner (1966), quien plantea el aprendizaje como una actividad compleja que implica tres procesos fundamentales: adquisición de información, transformación de la información y evaluación de la información, porque las tareas de aprendizaje serán transformadas por el estudiante en función de las variables personales internas como experiencias, pensamientos o expectativas.

Carrol (1963) sostiene que el grado de aprendizaje de un alumno varía en función del tiempo dedicado y necesitado para el desarrollo de las tareas de aprendizaje, y que el tiempo dedicado lo constituyen la oportunidad, la perseverancia y la aptitud.

Bloom (1976) plantea, años después del informe Coleman³, que el alumno obtiene resultados de aprendizaje conforme a estas cuestiones: *cómo quiera aprender (conductas afectivas de entrada)*, *cómo sepa aprender (aspectos cognitivos de entrada)* y *de cómo se produzca el proceso de enseñanza o instrucción* (López, 2009). Estos estudios son de

³ En 1966 se publicó el Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas por Coleman y colaboradores, donde se presentaba el valor de la escuela como poco relevante para el aprendizaje y el desarrollo.

gran interés en el desarrollo competencial, en tanto que indican factores a tener en cuenta para que se produzca el aprendizaje, Con esta información el profesorado puede elaborar diseños de instrucción adecuados para que se produzca el aprendizaje profundo en el alumnado para que éste pueda aplicar y transferir lo aprendido.

Bloom presenta en sus estudios correlaciones de 0.75 entre las conductas cognitivas de entrada y el rendimiento. Las condiciones afectivas de entrada y la calidad del proceso de aprendizaje (instrucción) correlacionan en 0.50 cada una, con el rendimiento, pero juntas explican el 80%. (Beltrán et. al 1990, p.86).

En la figura 11 se recoge un mapa conceptual con los factores que Bloom estudia y manifiesta como cruciales para que se produzca el aprendizaje. Estos son cognitivos, afectivos y de instrucción. En la parte de la izquierda se presentan aquellos factores previos a la tarea del aprendizaje, en el centro la calidad de la instrucción que el profesorado pueda ofrecer: la estructura, la presentación, secuenciación, etc., teniendo en cuenta los factores previos que se dan en el alumnado, y por último, en la parte derecha, se indican unos resultados en que son tanto de orden cognitivo como afectivo, es decir, parte de lo que son *las competencias*.

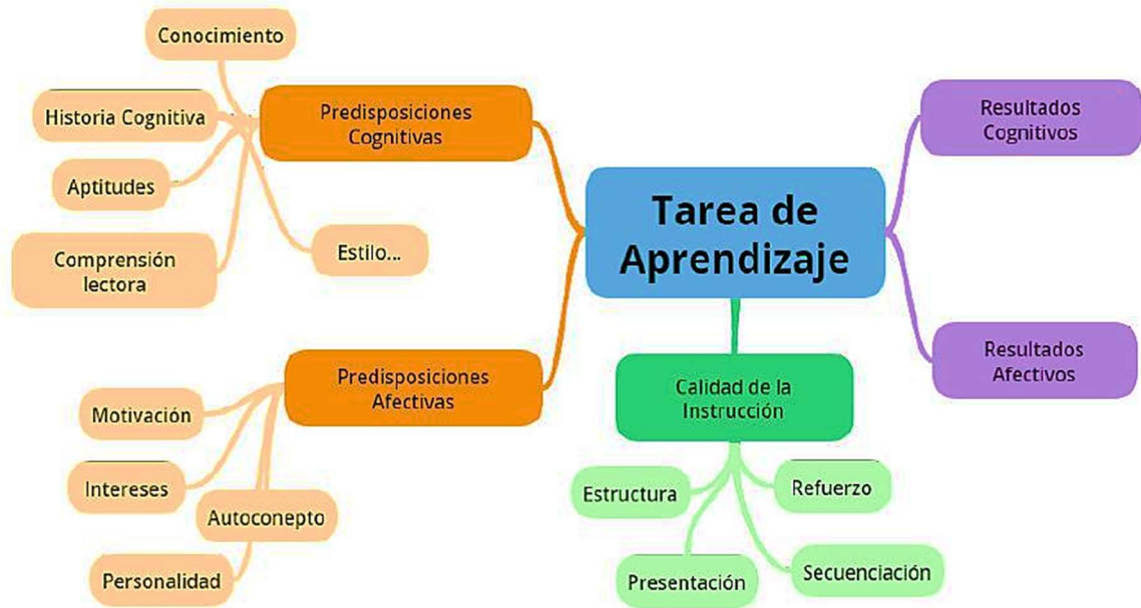


Figura 11. Modelo de Bloom. Adaptado de Beltrán et al, 1990, p.85.

Walberg (1984) lo plantea en términos de aptitud, instrucción y ambiente, tal y como se ve reflejado en la figura 12. Según Walberg, el ambiente de la clase explica el 60% de la varianza, la capacidad otro 60%, el ambiente familiar el 40%, la calidad de la instrucción el 15% y la motivación el 10%. Juntas explican el 90% de la varianza del rendimiento (Beltrán, 1990, p.86).

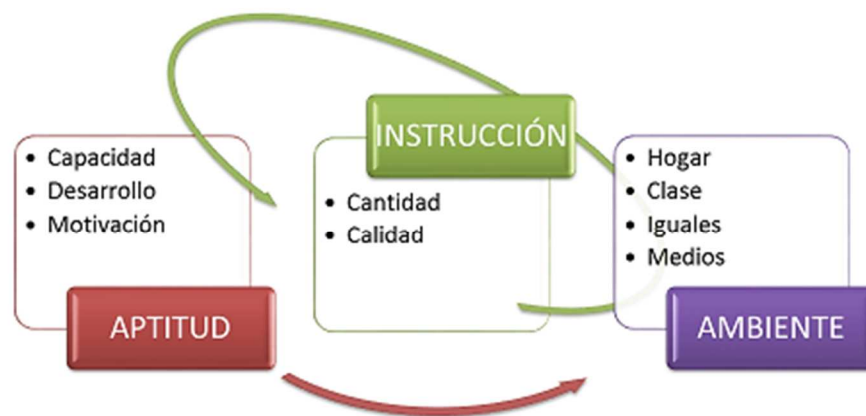


Figura 12. Teoría de la productividad de Walberg. Adaptado de Walberg, 1984.

La finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es el desarrollo de las competencias; por tanto requiere tener presente y valorar los factores que intervienen en el aprendizaje profundo y significativo para poder diseñar adecuadamente la instrucción, presentarla de manera motivante implicando al alumno en su propio proceso de aprendizaje (Medina Rivilla, 2006, p.15) y de igual manera, en la evaluación de su proceso y progreso de aprendizaje.

El desarrollo de competencias implica la participación del aprendiz aplicando y transfiriendo conocimiento de una forma adecuada. En el marco de una planificación coherente, la participación del alumno en la evaluación está en consonancia con esta idea. Existe una serie de elementos que favorecen, potencian o suponen dicha participación y que, por tanto, potencian el desarrollo de competencias: actividad, información, mejora, autoevaluación y reflexión, y colaboración (Villardón Gallego, 2006, p. 64)

Para Kolb (1984) los aprendizajes se dan mediante metodologías inductivas, partiendo de experiencias concretas para llegar a la conceptualización abstracta y desde la experimentación activa a la observación reflexiva, como proceso continuo y recurrente donde los aprendices refinan e integran modos adaptativos para percibir, pensar actuar y sentir las que constituyen formas básicas de adaptación social (Ossandón Núñez y Castillo Ochoa, 2006, p.38). Desde que somos niños cuando comenzamos observando, chupando, tocando, manipulando, etc. aprendemos y nos vamos adaptando al entorno.

Las competencias se adquieren a través de experiencias educativas bien diseñadas, ofreciendo situaciones de aprendizaje diversas, seleccionando las tareas y acciones adecuadas a la competencia a desarrollar. Para Piaget (1977), el desarrollo del sujeto tiene que ver con la interacción que mantiene con el medio que le rodea. Las personas como estudiantes deben interactuar con el medio para comprender, darle sentido, y activar ese diálogo interno que construye el pensamiento del que habla también Vigotsky (Galetto y Romano, 2012, p.37)

El conocimiento no parte ni del sujeto ni del objeto, sino de la interacción indisociable entre ellos para progresar en la doble dirección de una
[45]

exteriorización objetivante [construcción del objeto de conocimiento] y de una interiorización reflexiva [construcción del sujeto cognoscente] (Piaget, 1977, p.13)

El aprendizaje profundo que nos lleva a transferir a los diferentes contextos, y a la adquisición de competencias se adquiere a través de la resolución de tareas, motivo por el que es necesario la experimentación. Durante la realización de las tareas, el aprendiz debe combinar la interacción entre ciertos procesos cognitivos (razonar, evaluar, crear...), con la información y los contenidos que precisa dominar, y el contexto en que se desarrolla la tarea o actividad. Por el contrario, *la ejecución de tareas rutinarias resulta ineficaz cuando el aprendiz debe enfrentarse a situaciones insólitas o a problemas que resolver* (Galletto y Romano, 2012, p.37). Experimentar se convierte en una fuente de evidencias y de conflictos en los que se introducen los procesos reflexivos, por tanto, es cuando se genera un aprendizaje significativo. También se argumenta desde la disciplina neuro-científica. Nuestro cerebro se activa y desarrolla según vamos aprendiendo, y sobre todo, en contacto e interacción con el entorno. Se produce una buena entrada de información cuando al sujeto se le enciende la “emoción”, es decir la motivación, el interés o la curiosidad.

Entendemos que recogiendo estas bases científicas que favorecen el aprendizaje, el anexo II de la Orden ECD/65/2015 propone al profesorado que las metodologías que se utilicen deberán favorecer la motivación y la curiosidad, con el fin de desarrollar competencias. *Los métodos docentes deberán favorecer la motivación por aprender en los alumnos y alumnas y, a tal fin, los profesores han de ser capaces de generar en ellos la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, las destrezas y las actitudes y valores presentes en las competencias.* Así, si el estudiante pasa por esta fase motivadora, la recepción de información activa el sistema límbico y desde ahí, las áreas de la corteza cerebral donde se construyen los procesos mentales (razonamiento, reflexión, pensamiento), para después activar el hipocampo donde se traza la huella mnémica y retiene lo percibido y aprendido.

Un ambiente estable y estimulante favorece este itinerario necesario para el aprendizaje; además, esta interacción ocasiona que las distintas áreas cerebrales se activen. Esta interacción es fundamental, ya que los cambios en el cerebro se producen en función del uso, y lo que no se usa se va perdiendo porque el cerebro se re-adapta

continuamente al entorno (Blackmore, 2005, p.214). Por otra parte, la interacción con un ambiente estimulante favorece durante la infancia y la adolescencia la segregación de mielina (recubrimiento que favorece las sinapsis neuronales y por tanto la recepción y salida de estímulos nerviosos) (Mora, 2013, pp. 33-45), pero si estas no se producen, al igual que las áreas cerebrales se dejan de activar, las sinapsis comienzan a desaparecer, ocasionando con ello pérdida de información neuronal.

De hecho es tan importante proporcionar un ambiente rico y en constante interacción que las investigaciones de Greenough probaron que esos cambios complejos cerebrales durante la infancia perduran en la edad adulta (Blackmore, 2005, p. 69).

Por todo lo expuesto, *la investigación no respalda la idea favorable a una atención educativa selectiva durante la infancia*, sino más bien al contrario; precisamente debe ser global y rica para ocasionar un buen desarrollo cerebral (Blackmore, 2005. p. 69). Con ello, una buena entrada de información, una buena comprensión, una adecuada retención y, por supuesto, una buena transferencia de lo aprendido, conllevaría un adecuado desarrollo competencial.

Es más, no sólo las referencias científicas abogan por un carácter global e interdisciplinar, sino que volviendo a la misma legislación, que toda la comunidad educativa debe cumplir, en concreto al artículo 4.3 de la Orden Ministerial ECD/65 de 2015, se expresa que la adquisición eficaz de las competencias clave por parte del alumnado debe plantear un carácter interdisciplinar y transversal, que requiere del diseño de actividades de aprendizaje integradas que permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

Para ello, la selección de las tareas motivantes requieren del diseño organizado y planificado de actividades para el aprendizaje *Una adecuada selección de tareas requiere que éstas sean variadas, relevantes para la vida, adecuadas a los objetivos que se desean que propicien la adquisición del máximo número de competencias* (Bolívar, 2010, p.8).

Ausubel en 1974 (Citado en Medina Rivilla, 2009, p.15) también indica la necesaria calidad del programa formativo, su estructura y pertinencia. Bruner (1972)

(Citado en Medina Rivilla, 2009) subraya la necesidad de profundizar en el modo de presentar los contenidos y desafía a los docentes para que confíen en la capacidad de los estudiantes para conocer y aplicar conceptos complejos.

Por último, y a modo de conclusión, recogemos el diagrama de condicionantes del aprendizaje propuesto por González-Pienda (2003, p.2) tras el análisis de estudios complejos de finalidad explicativa mediante modelos causales. Estos condicionantes están constituidos por un conjunto de factores agrupados en dos niveles, tal y como se observa en la figura 13.



Figura 13. Adaptado de González-Pienda, 2003.

VI. Síntesis

En nuestra sociedad actual, el gran desafío de la educación es transformar el estímulo de información en conocimiento para desenvolverse con eficacia en la vida (González-Pienda, 2003, p.1).

Así pues, este conocimiento competencial integra un conocimiento conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (lo que supondrá en el currículo un conocimiento declarativo); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (lo que en el currículo será un

conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser).

La adquisición de competencias requiere comenzar a edades tempranas con un buen diseño instruccional que contemple los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que tenga en cuenta los factores y variables que inciden en el aprendizaje significativo y profundo, entre ellos proporcionar un ambiente favorable, rico e interactivo, donde el alumnado pueda realizar tareas y actividades que les proporcione curiosidad, facilitar la atención, la memoria o la toma de decisiones, en definitiva, la adquisición de conocimiento e interacción social. Enfocar la educación hacia el desarrollo competencial requiere de métodos didácticos que fomenten en la infancia un desarrollo global para activar las distintas áreas cerebrales que proporcionan un aprendizaje profundo y contemplar como uno de los elementos clave esa *energía que hemos llamado emoción y motivación* (Mora, 2013, p.71). El desarrollo competencial abarca aspectos relacionados con la construcción del conocimiento a través de aprendizajes significativos y profundos, con el desarrollo de habilidades, actitudes o comportamientos. *Aprender ya no consiste en saber cosas, sino en gestionar información saber plantear nuevos problemas, nuevos modos de resolverlos y aprender a tomar decisiones del propio trabajo*” (Tourón y Santiago, 2014, p.6).

Las competencias, entonces, significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación (Tobón, 2006, p.15) e interacción social.

Los diferentes proyectos internacionales coinciden en señalar que las competencias del siglo XXI son: el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones, la solución de conflictos, la comunicación, la alfabetización de la información (dónde buscar, seleccionar, gestionar y crear contenido propio), colaboración física y en redes online, iniciativa, competencia social y cívica, responsabilidad personal y social.

CAPÍTULO II

MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Las nuevas demandas sociales están generando un movimiento hacia una educación para el desarrollo de competencias, orientada a formar estudiantes para la autonomía de aprendizaje en cualquier nivel educativo (Perrenoud, 2008).

La preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos se intensifica en la última década del siglo pasado y la primera de éste, como consecuencia de los desafíos sociales, generando una búsqueda de nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sahélices, 2009, p.15)

El desarrollo de las competencias descritas en el primer capítulo implica enfocar la enseñanza para aprender, en el sentido que estamos indicando, *que los alumnos además de dominar los aspectos básicos del currículo sepan trabajar colaborativamente, pensar de manera crítica, comunicar lo que saben de manera personal y efectiva, etc.* (Tourón, 2016, blog). Es decir, dirigir la enseñanza hacia un aprendizaje profundo y significativo. Ahora bien, ¿qué implica poner en práctica enseñar a aprender? ¿Qué significa modelo de enseñanza-aprendizaje orientado al aprendizaje y desarrollo de competencias del estudiante? ¿A qué llamamos modelo educativo? ¿Cuál es el más adecuado para el desarrollo de las competencias de nuestro alumnado actual? El objetivo de este capítulo es dar respuesta a estas cuestiones.

I. Modelos Educativos

Un modelo es una representación gráfica o esquemática de la realidad, incluyendo sus elementos, de tal manera que ayuda a explicar gran parte de lo que es. En el ámbito educativo concretamente es una representación que refleja la estructura, el diseño y los componentes esenciales del proceso formativo. El modelo va a definir la intervención que se lleva a la práctica, es decir, que sirve de guía para la acción. En términos de organización es la *visión de la acción*. Gimeno Sacristán (1989) defiende que un modelo es una representación de la realidad de manera alejada y distanciada, una representación

conceptual simbólica que al abarcar sólo una parte de esa realidad, se convierte en una representación parcial y selectiva.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se puede representar como un continuo. En un lado se encuentra la enseñanza, por lo tanto, los modelos centrados en ella y en el otro, el aprendizaje y los modelos centrados en él. La figura 14 representa este planteamiento para poder clarificar el concepto del modelo propuesto.



Figura 14. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Elaboración propia.

En el lado de la enseñanza, se encuentra el profesorado, los métodos, los contenidos, y la información a enseñar, mientras que en el lado del aprendizaje, se representa el alumnado, sus aptitudes, el conocimiento previo, la motivación y las estrategias que éste utilice para aprender. Entre ambas aparecen variables contextuales como el ambiente, el hogar, la organización educativa, el grupo de pares y la gestión de los tiempos, tal y como se describía en el capítulo 1. Según se tengan en cuenta en el diseño de la instrucción estos elementos facilitadores del aprendizaje o cómo se activa la motivación del alumnado, diremos que nos encontramos en un modelo o en otro.

A. Modelos centrados en la enseñanza

Los modelos centrados en la enseñanza se desarrollan principalmente en el siglo XIX porque se adaptaban a las necesidades sociales, debido a la revolución industrial y el incremento de fábricas. Las escuelas se organizan de manera similar a los modelos tayloristas y fordistas propios de la producción de aquella época, en el que todo estaba

fragmentado, centrado en la tarea y dirigido. Desde entonces hemos adquirido este modelo que basa el desarrollo del currículo y la transmisión de conocimientos, en la acción del profesorado (Cardona, 2008). Sobre el docente recae el peso didáctico, siendo el alumnado, en muchas ocasiones, un sujeto paciente que recibe datos e información mediante clases expositivas realizadas por el profesorado en la mayor parte del tiempo de aula. Los trabajos, tareas y proyectos suelen realizarse fuera del aula sin acompañamiento.

El objetivo de la enseñanza, según el modelo centrado en la enseñanza, es que el alumnado aprenda los contenidos establecidos en el currículo, y es el docente principalmente, el responsable de la evaluación entendida como calificación y evaluación sumativa, valorada, por consiguiente, como el producto final del aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado..

La organización del currículo y el ritmo lo establece el profesorado, en función de las sesiones que tiene de clase. No se tiene en cuenta que el tiempo de clase puede no ser igual a tiempo aprovechado por el alumnado ni tiempo que requiera el alumnado para la comprensión.

El rol del estudiante en el modelo centrado en la enseñanza mantiene, más bien, un rol pasivo (al ser un receptor de información). Mientras el profesorado expone y explica el contenido que se debe *aprender*, el estudiante recibe la información, subraya o toma notas. Por otro lado, otra característica de este modelo es que el aprendizaje suele ser individual y, en ocasiones, se suelen realizar mediante un aprendizaje grupal, pero éste no suele estar integrado en el diseño instruccional, sino más bien, es de manera ocasional (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

Anteriormente, se indicaba que según se tengan en cuenta, o no, en el diseño de la instrucción los elementos facilitadores del aprendizaje y la activación de la motivación del alumnado, diremos que nos encontramos en un modelo o en otro. Por lo tanto, el modelo centrado en la enseñanza se representaría de manera visual según la figura 15. El proceso de enseñanza-aprendizaje queda supeditado, sobretodo, a las variables que aparecen en el recuadro de color.

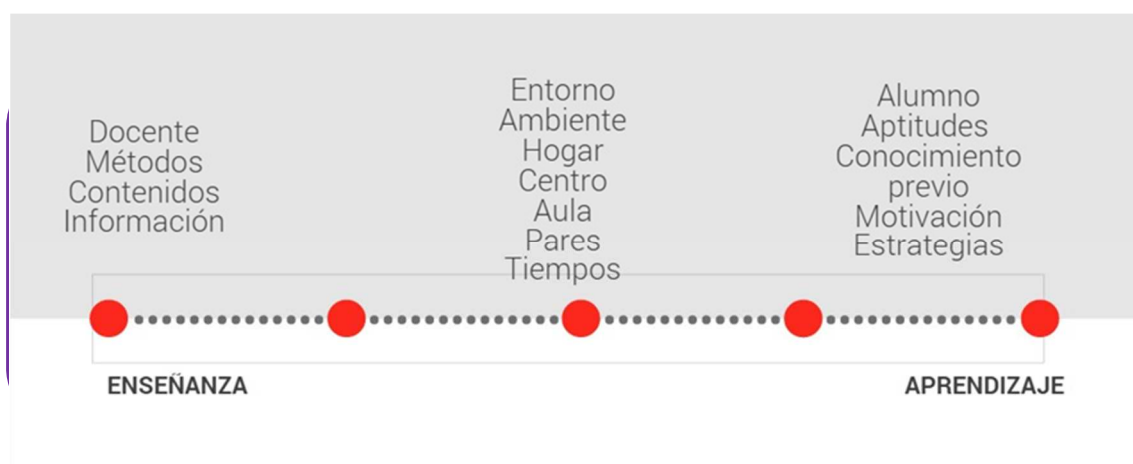


Figura 15. Modelo centrado en la enseñanza o en el docente. Elaboración propia.

B. Modelos centrados en el aprendizaje

Los modelos centrados en el aprendizaje, por el contrario, ponen el foco en cómo se produce el aprendizaje del alumnado y qué es lo que el estudiante tiene que aprender para adaptar el *cómo se enseña*. Engloba conocimientos, habilidades y destrezas. Se basan en teorías del aprendizaje cognitivista, constructivista y experiencial. Para ello, se deben tener en cuenta todos factores que inciden de manera favorable en un aprendizaje significativo y profundo. El profesorado no se limita a ser un transmisor de conocimientos, sino que su rol es de guía y facilitador ofreciendo experiencias de aprendizaje que combinan el aprendizaje grupal y el aprendizaje grupal. La exploración, la investigación, la creación, la reflexión reemplazan la exposición magistral del profesor, incorporando metodologías activas y técnicas que favorezcan el desarrollo de un aprendizaje significativo y profundo. *Sólo cuando el aprendizaje es relevante surge la intención deliberada de aprender* (Ausubel, 1978,1980).

En los modelos centrados en el aprendizaje, el diseño de instrucción debe estar totalmente alineado poniendo el centro de atención en los resultados de aprendizaje esperados. Los espacios son flexibles, lo que permite atender a la diversidad y los ritmos. El alumnado es sujeto activo de su propio aprendizaje.

Un modelo centrado en el aprendizaje tiene en cuenta todo el proceso de aprendizaje del alumnado, sus estrategias de aprendizaje, sus condiciones previas, el entorno o el clima favorecedor, tal y como se muestra en la figura 16.

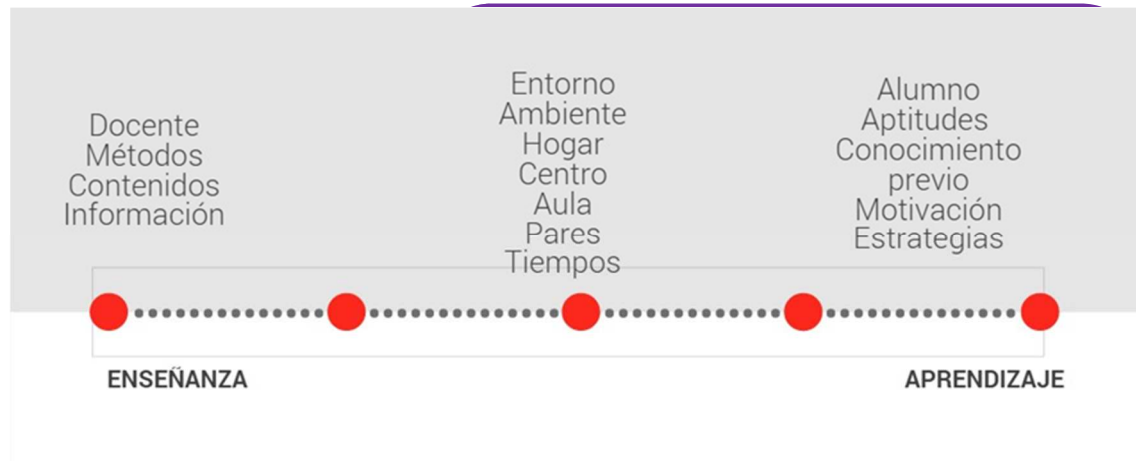


Figura 16. Modelo centrado en el estudiante y en el aprendizaje. Elaboración propia.

El profesorado tiene que readaptar y ajustar las estrategias didácticas al dominio que adquiere el alumno, surgiendo así, otro rol en el docente: el de investigador. El profesor evalúa el proceso para mejorar las propuestas y mejorar la adquisición de habilidades, destrezas y construcción del conocimiento. El profesor que sigue este modelo además de estar motivado para aprender, debe ser dinámico para convertir las clases en espacios creativos para aprender, *alimenta la curiosidad de los estudiantes a través del uso frecuente del modelo de aprendizaje* (Ñeco Quiñones, 2005),

Los roles en ambos casos son diferentes, pero también existen otros elementos diferenciadores entre ambos modelos (Tourón y Santiago, 2014). Como se comentaba al inicio del capítulo, ambos modelos se dan como un *continuum*; sin embargo, llevados al extremo se muestran características y diferencias entre ambos (tabla 1).

Tabla 1. Elementos comparativos entre los modelos centras en la enseñanza y en el aprendizaje.

Adaptado de Tourón y Santiago (2014 pp.3-4)

Indicadores	Enseñanza	Aprendizaje
Actividad	Centrada en el profesor. Didáctica	Centrada en el alumno. Interactiva

Tabla 1. (Cont.)

Rol del profesor	Transmisor de hechos, datos, etc. Experto	Colaborador Aprendiz
Rol del alumno	Los estudiantes reciben la información de un modo pasivo Rol de oyente y aprendiz	Los estudiantes están implicados activamente recogiendo información, realizando síntesis, evaluación, análisis del contenido e información Rol activo, colaborador y a veces experto.
Disciplina	Se centra en una sola disciplina	Comprende la relación interdisciplinar
Énfasis instruccional	Hechos Memorización	Relaciones Preguntas e iniciativa
Concepto de conocimiento	El conocimiento se transmite del docente al estudiante	El conocimiento lo construye el alumnado mediante la búsqueda y síntesis de la información.
Foco	Es la retención de la información o el contenido	Se pone en cómo utilizar y comunicar el conocimiento dentro de un contexto real
Demostración del éxito	Cantidad	Calidad
Evaluación	Se utiliza para monitorizar Referencia numérica Test	Se utiliza para mejorar el aprendizaje Referencia a criterios Portfolios y demostraciones

Tecnología	Ejercitación y práctica	Comunicación, colaboración, acceso a la información, expresión.
Cultura	La cultura es competitiva e individualista	La cultura es cooperativa o colaborativa y de ayuda

El modelo centrado en el aprendizaje se caracteriza por mantener una cultura de aula colaborativa, donde tanto el alumnado como profesorado aprenden conjuntamente. Implica propuestas curriculares flexibles, utilizando métodos y técnicas que lo enriquecen, y sobre todo, mantener una constante evaluación formativa, en tanto que el proceso de aprendizaje al ser permanente, es necesario hacer una evaluación constante de este proceso (Esteve y Gisbert, 2011, p.57).

El modelo centrado en el aprendizaje requiere flexibilidad de espacios, no sólo en el aula, sino en la organización educativa. Implica un centro educativo que permita adquirir estrategias de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula, así como la incorporación de metodologías activas, ya que éstas desarrollan la formación de personas y el desarrollo de competencias básicas y profesionales (Attard, 2010, p.7)

Puede decirse que las competencias se favorecen actuando tanto sobre aquellas características que constituyen la base de la personalidad de los estudiantes (motivos, rasgos de la personalidad, auto concepto, actitudes y valores) como sobre aquellas características más visibles de la competencia (conocimientos, habilidades o destrezas) (De Miguel, 2005, p. 28)

El estudiante se convierte así, en el centro del proceso formativo, tal y como refleja la figura 16, cuando el profesorado tiene en cuenta para su diseño formativo, los elementos que aparecen en el recuadro de color. Pérez Juste (2012) presenta este modelo de protagonismo del alumnado con un matiz concreto en el rol docente como guía, y es la relación de ayuda. Para Pérez Juste (2012) la actividad docente trasciende la relación académica; es una profesión de ayuda, ya que *el profesor puede ayudar en la medida que proponga objetivos adecuados, realistas, alcanzables para el alumnado; en la medida en que presente la materia de manera atrayente y motivadora; en la medida en que sea capaz de suscitar interés; en que sepa enlazarla con lo que ya sabe el alumnado, diseñar*

actividades adecuadas y que sepa reconocer el esfuerzo, trabajo y dedicación; en la medida en que sepa proporcionar ocasiones de éxito (p. 23).

II. Metodologías y Técnicas didácticas acordes al desarrollo competencial

La palabra *método* es una palabra compuesta cuyo origen viene de la composición de dos palabras griegas: *meta*, cuyo significado refiere a *más allá de* y *Hodos*, que significa camino o vía.

Por consiguiente *método* significa el *camino para llegar más allá de* o la vía para llegar a un fin. En el ámbito educativo, el método está relacionado con la didáctica, *el saber que tematiza el proceso de instrucción, orienta sus métodos, estrategias, eficiencia, etc.* (Lucio, 1989, p.3). El campo de la didáctica surge a mediados del siglo XVII con la obra de Comenio *Didáctica Magna* de 1657 y sucesivas ediciones, donde se establecen las reglas del método educativo como un método único, aunque en la actualidad se utiliza más frecuentemente una versatilidad metodológica.

El método educativo se define como la toma de decisiones, elecciones de tareas, estrategias, recursos o procedimientos debidamente secuenciados y planificados que utiliza el docente para que se produzca el aprendizaje y el desarrollo de competencias. Debe ser coherente con los objetivos de aprendizaje propuestos, integrando a su vez, los contenidos curriculares al contexto y, sobre todo, adecuarse a la situación real del estudiante, partiendo de su desarrollo cognitivo y de los factores que interfieren en su aprendizaje, promoviendo así, que aprenda significativamente (De Miguel, 2005, p.35).

La asimilación no indica la simple o pasiva memorización de un conocimiento o de una regla, capaz de ser olvidada cuando ya no es necesaria. Por el contrario, la asimilación es el resultado de un proceso activo de quien aprende (Davini, 2008, p. 75). Por tanto, si el objetivo es el desarrollo de competencias mediante un modelo que tenga en cuenta los factores que influyen en el aprendizaje para que el alumnado procese la información y la integre a sus prácticas de manera activa y personal, la metodología debe ir acorde con este planteamiento. Es decir, adaptar una metodología versátil que proponga situaciones de aprendizaje para que el alumnado pueda construir su propio aprendizaje,

relacione los conceptos y les dé sentido. De esta manera puede transferirlo posteriormente a un contexto determinado.

Este planteamiento es cercano a lo que Ausubel denominó el *aprendizaje significativo*, cuyo desarrollo se relaciona con dos tipos de interacción *la interacción constructiva y la interacción con otros* (Baro, 2011, p.2), interacciones que se suelen producir cuando el profesorado utiliza modelos centrados en el aprendizaje.

Bietenbeck (2014) identifica las características de las prácticas educativas centradas en la enseñanza y centradas en el aprendizaje. Las primeras se identifican cuando el docente enfatiza: lecciones magistrales, memorización de acontecimientos, memorización y repetición de fórmulas y procedimientos, la realización de ejercicios y problemas.

Las prácticas educativas que el profesorado enfatiza en los modelos educativos centrados en el aprendizaje se identifican con las metodologías activas, como son: trabajar en grupos reducidos en el aula, ofrecer explicaciones en vez de lecciones magistrales, relacionar los contenidos a la vida diaria del estudiante, fomentar el razonamiento y pensamiento crítico, utilizar enfoques personalizados y desarrollar destrezas (aprender a aprender, resolución de problemas).

A. *Metodologías Activas*

Las metodologías activas se encuadran dentro de los modelos centrados en el aprendizaje y provienen del movimiento de la *Escuela Nueva*. Algunos métodos enfatizan el aprendizaje individual y otros requieren de las relaciones interpersonales para desarrollar el aprendizaje, por lo cual, también se desarrollan capacidades sociales, para el trabajo compartido y colaborativo

Para realizar una programación educativa, la utilización de las metodologías activas requiere responder, sobre todo, las siguientes cuestiones (Baro, 2011, p. 8): ¿Qué deben aprender mis alumnos? ¿Cómo lo van a aprender? ¿Dónde y cuándo lo van a aprender? ¿Cómo voy a recoger las evidencias necesarias para valorar si lo han aprendido o no?

El Centro Nacional del Diseño Universal del Aprendizaje de Massachusetts, plantea el diseño universal de aprendizaje (UDL) (CAST, 2008). Consiste en un conjunto

de principios para el desarrollo curricular que ofrece a todo el alumnado las mismas oportunidades para aprender. UDL proporciona un plan para la creación de objetivos de enseñanza, métodos, materiales y evaluaciones válido para todo el mundo. Ofrece un enfoque flexible que pueden ajustarse a las necesidades individuales. Igualmente se pregunta qué, cómo, por qué, como se refleja en la figura 17. Dentro de cada pregunta se ofrece versatilidad a la hora de presentar el material (que correspondería a *what?*), en el momento de realizar la tarea (*How?*) que puede ser mediante juego, retos, proyectos, o problemas, y por último, la variedad para dar respuesta a *Why?* que puede ser a través de los intereses o necesidades del alumnado.

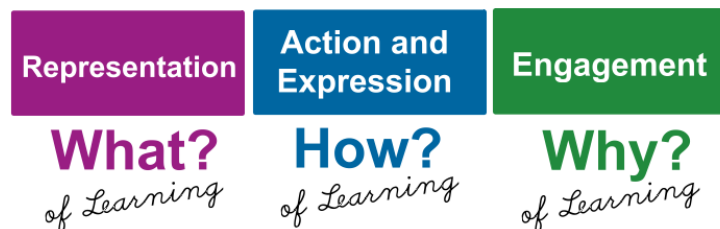


Figura 17. Universal Design Learning. Tomado de CAST (Center for Applied Special Technology) 2008

Rose y Daley (2012) describen las características generales del diseño universal que son acordes al modelo centrado en el aprendizaje y a las metodologías activas. En la tabla 2 se resumen alguna de sus características. En la primera columna se presentan los objetivos que el diseño UDL propone; en la segunda columna, las opciones que proporciona para desarrollar áreas concretas correspondientes al objetivo, y por último, la tercera columna, las acciones específicas que propone llevar a cabo para la consecución de dichos objetivos y el desarrollo de cada área.

Tabla 2. Características generales del diseño universal de aprendizaje. UDL. Adaptado de Rose y Daley, 2012.

Objetivos	Proporciona opciones para	Acciones
-----------	---------------------------	----------

Hacer partícipe al alumno	La autorregulación	<p>Promover las expectativas y creencias que optimizan la motivación</p> <p>Facilitar habilidades de afrontamiento y estrategias personales</p> <p>Desarrollar la autoevaluación y la reflexión</p>
---------------------------	--------------------	---

Tabla 2. (Cont.)

Objetivos	Proporciona opciones para	Acciones
	Sostener el esfuerzo y persistencia	<p>Aumentar la visibilidad de las metas y objetivos</p> <p>Variar las demandas y recursos para optimizar desafío</p> <p>Fomentar la colaboración y la comunidad</p> <p>Aumento de retroalimentación orientada hacia la eficacia</p>
	Captar y mantener el interés	<p>Optimizar la elección individual y la autonomía</p> <p>Optimizar relevancia, el valor y la autenticidad</p> <p>Reducir al mínimo las amenazas y las distracciones</p>
Utilizar múltiples medios de representación mental de los contenidos	La comprensión	<p>Activar o conocimientos previos de suministro</p> <p>Resaltar patrones, características críticas, ideas grandes, y las relaciones</p> <p>Guiar el procesamiento de la información, la visualización y manipulación</p> <p>Aumentar con acciones que requieran transferencia y generalización</p>
	La expresión	<p>Aclarar vocabulario y símbolos</p> <p>Aclarar sintaxis y estructura</p> <p>Soporte de texto decodificación, notación matemática y símbolos</p> <p>Promover el entendimiento entre idiomas</p> <p>Ilustrar a través de múltiples medios</p>

Tabla 2. (Cont.)

Objetivos	Proporciona opciones para	Acciones
	La percepción	Ofrecen formas de personalizar la visualización de la información Ofrecer alternativas para la información auditiva o visual
Ofrecer múltiples medios de acción y expresión, todos ellos dirigidos a un objetivo	Las funciones ejecutivas	Establecer unos objetivos apropiados Realizar una planificación y desarrollo de estrategias Mejorar la capacidad para evaluar y supervisar el progreso
	La comunicación	Utilice medios múltiples para la comunicación Uso de varias herramientas para la construcción y composición Construir grados progresivos de apoyo para la práctica y el rendimiento
	La acción física	Variar los métodos para la respuesta Optimizar el acceso a herramientas y tecnologías de apoyo

Este diseño es un diseño versátil, donde el alumno es el protagonista, participe de su propio aprendizaje y donde el profesor debe proporcionar situaciones para la representación, acción o expresión. Estas acciones se pueden concretar más a través de los métodos didácticos y las técnicas que responden al modelo.

Las metodologías se pueden clasificar en función de su intención, forma de pensamiento, organización de la materia, participación del alumno o directividad. La clasificación que propone Vargas Merina (2009, p. 5) se estructura bajo estos criterios.

En la tabla 3 que se presenta a continuación se recoge el criterio de clasificación, el nombre del método y su descripción.

Tabla 3. Clasificación de metodologías. Adaptado de Vargas Merina (2009)

Criterio de Clasificación	Método	Descripción
Forma de razonamiento	Inductivo	Requiere actividad del alumno involucrándose en su proceso de aprendizaje. Implica la observación de los hechos y descubrir el principio general. De las acciones o hechos concretos conocemos la teoría
	Deductivo	El profesor conduce al alumno a extraer conclusiones particulares de principios generales. Este método suele utilizarse de manera frecuente. Si se combina con el anterior se desarrollan estrategias cognitivas, creación o síntesis conceptual. Para ello, el alumnado debe aplicar, comprobar y demostrar
	Analógico o comparativo	El pensamiento se dirige de lo particular a lo particular, permitiendo establecer comparaciones entre ambos hechos o situaciones

Tabla 3. (Cont.)

Criterio de Clasificación	Método	Descripción
Según la materia y nivel de concreción	Simbólico	<p>Se refiere al uso frecuente de la palabra (oral o escrito) para ejecutar los trabajos de aula.</p> <p>El método tradicional expositivo o de transmisión de información abusa de este método de concreción en el profesorado.</p>
	Intuitivo	<p>Plantea diversidad en la forma de actividad, se lleva a cabo a través de la experiencia o situaciones vivenciales de los alumnos.</p> <p>La adquisición del conocimiento de la materia se produce mediante la experiencia.</p>
Según la sistematización del conocimiento	Global	Se centra en un tema de interés, abarcando las diferentes disciplinas, temas o materias que se relacionen con ese centro de interés.
	Especializado	Suelen ser áreas o temas o asignaturas que se tratan de manera independiente o fragmentada, de manera casi aislada sin articularse entre sí. Son muy frecuentes en los modelos centrados en la enseñanza.
	Concentrado	Supone centrar una asignatura como bloque central, y proponer al resto como auxiliares de esa otra. Esto supone que se debe establecer conexiones entre ellas.

Tabla 3. (Cont.)

Criterio de Clasificación	Método	Descripción
Según el abordaje de estudio	Analítico	Implica la descomposición de las partes de un todo, del objeto de interés.
	Sintético	Requiere formar un todo, uniendo elementos del tema de interés.
Según la actividad del alumnado	Pasivo	El alumnado es receptivo de la información. La acción recae mayoritariamente en el profesor quien traslada la información. Este método es frecuente en el modelo centrado en la enseñanza.
	Activo	El alumnado realiza actividades, acciones, experimentos o reflexiones, en el aula y ejecuta los procesos cognitivos de orden superior (Bloom, 1956)

En la figura 18 se presenta un diagrama de manera sintética con los nombres de diferentes métodos según las categorías propuestas por Vargas Merina (2009)

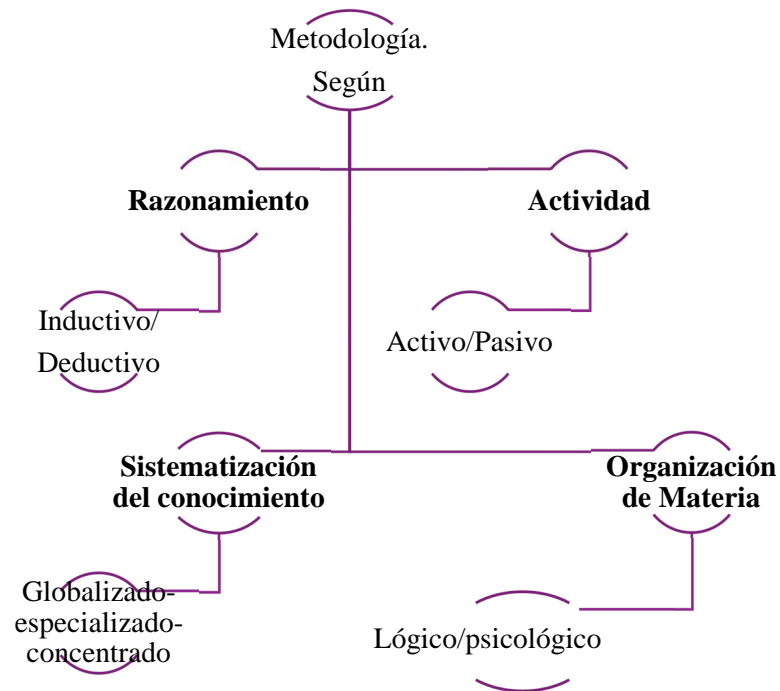


Figura 18. Representación gráfica de los métodos según Vargas. Elaboración propia.

Los métodos más frecuentemente utilizados como práctica del modelo centrado en la enseñanza suelen ser el deductivo y pasivo (utilizando la terminología de Vargas) de manera muy generalizada (Bietenbeck, 2014). Mientras que el resto de los métodos expuestos implican al alumnado en su proceso de aprendizaje, le permiten actuar o experimentar, y son métodos utilizados en los modelos centrados en el aprendizaje. De todos ellos, este estudio propone el fomento y asiduidad de manera sistemática del método inductivo, analógico, global, intuitivo y activo. De tal manera que éstos sean lo que, especialmente, formen parte de los métodos frecuentes en el aula.

B. *Técnicas didácticas activas*

Los métodos activos, globalizados, lógicos y deductivos, requieren de unas técnicas didácticas que facilitan el aprendizaje. La palabra técnica deriva de la palabra griega *technikos* y de la latina *technicus* cuyo significado es *el arte para aplicar o ejecutar* (DRAE). En definitiva, cómo hacer algo. Mientras que el método nos indica el camino, la vía; la técnica nos indica el cómo.

Así, aunque existen multitud de técnicas didácticas, recogemos aquellas que se llevarán a la práctica en el estudio empírico. Estas técnicas han sido las más aceptadas por el profesorado y el alumnado en la muestra empírica.

Describimos las técnicas según la clasificación de la Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco⁴, Ciudad de México, por su claridad y sencillez. Aunque todas ellas se consideran adecuadas para el desarrollo competencial y el aprendizaje profundo y significativo, motivo por el que las entrelazamos en los mapas ilustrativos que presentamos a continuación.

- Técnicas que se **centran en el alumnado** como el aprendizaje basado en proyectos, en problemas, el trabajo colaborativo, técnicas de discusión o debates en clase, exposición de temas en el aula por parte del alumnado y la promoción de ideas, bien para resolver o crear alguna actividad.

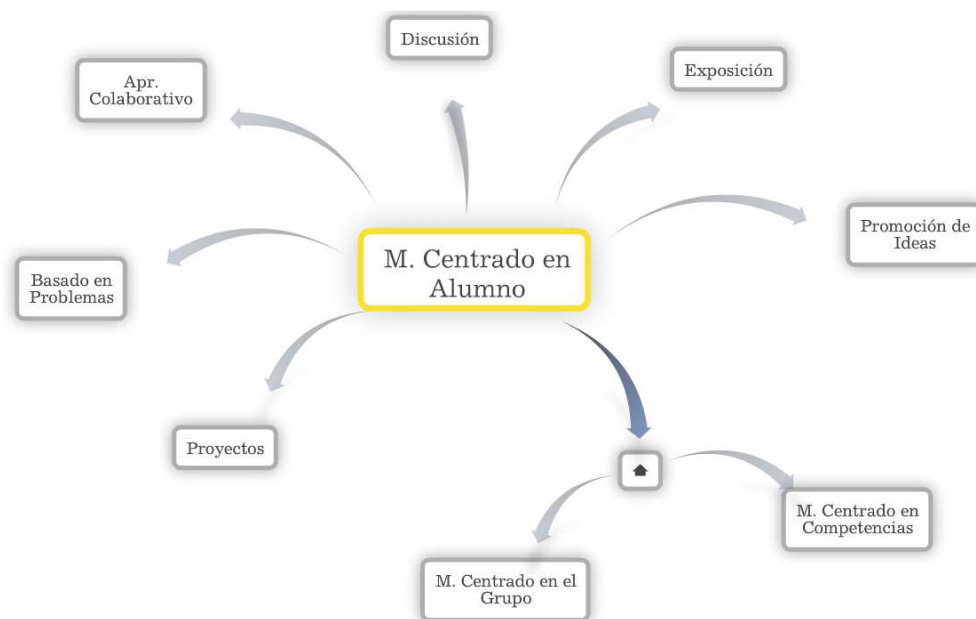


Figura 19. Técnicas didácticas centradas en el alumnado. Elaboración propia.

⁴. Disponible en <http://www.azc.uam.mx/>

- Técnicas que se centran el **desempeño (dominio competencial)** como la creación de murales colaborativos, la promoción de ideas ante diversas situaciones como método inductivo, la solución colaborativa de problemas (competencia valorada por PISA 2015), la realización de foros y discusiones en el aula y también la utilización del aprendizaje basado en proyectos.

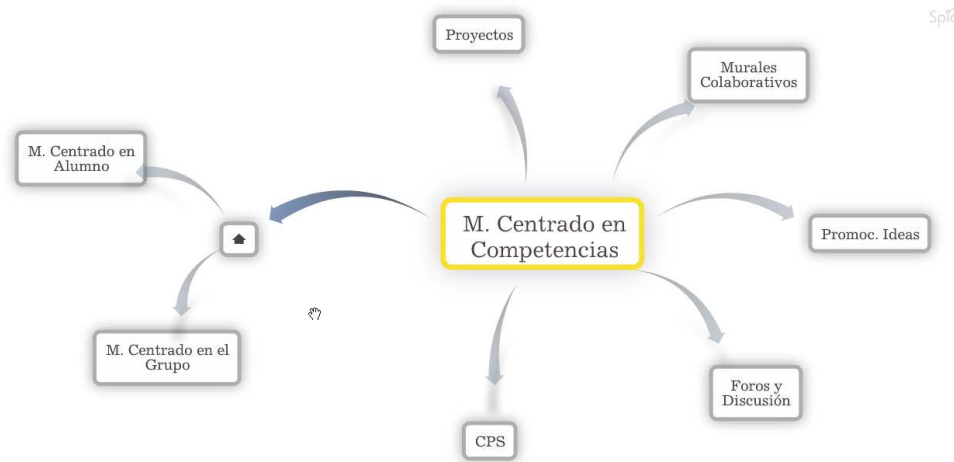


Figura 20. Técnicas centradas en competencias. Elaboración propia

- Técnicas centradas en el grupo: la interacción y el **aprendizaje social** están relacionadas con la resolución de conflictos, motivo por el que se establecen dinámicas grupales, grupos de discusión o incluso la realización de asambleas.

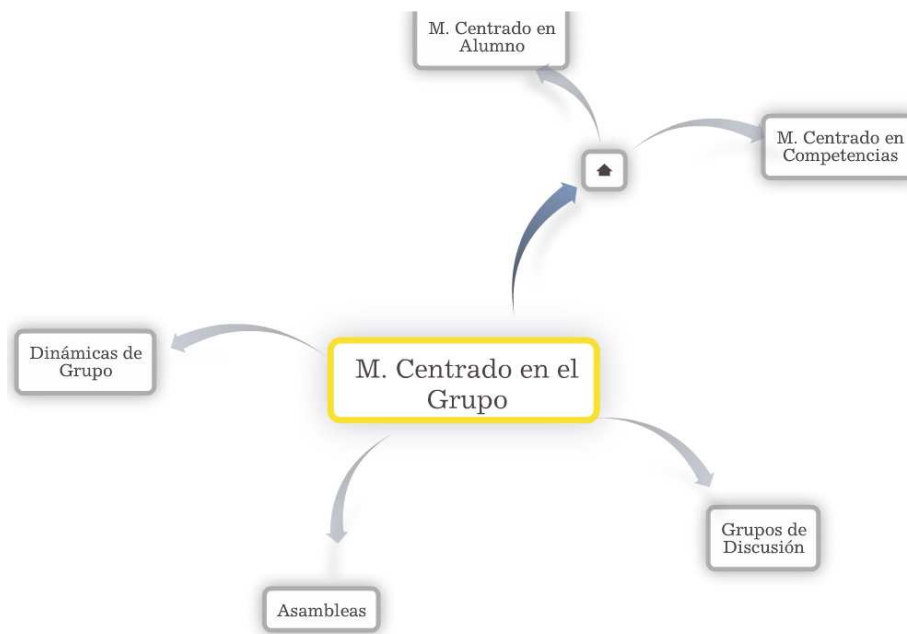


Figura 21. Técnicas que favorecen la interacción y aprendizaje social. Elaboración propia

En definitiva, el desarrollo de competencias y la adquisición de un aprendizaje profundo y significativo requiere diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje dando respuesta a las cuatro primeras preguntas qué, cómo, para qué y qué evaluar, ofreciendo diversidad de métodos y técnicas que requieran la participación del alumnado, la experimentación, la interacción o tiempo de aula para realizar esas tareas. Los centros serán *más eficaces* si dan respuestas equitativas a la diversidad de alumnos (García, García, Biencinto, Asensio, 2010). En cualquier caso, se precisa la adaptación a la individualidad de la persona con el fin de adquirir competencias y no sólo conocimientos (Tourón, 2016). Para ello, el propio docente debe mantener una actitud abierta hacia el aprendizaje propio, y sobre todo crear un clima de aula que lo facilite. Todo ello será posible si la organización educativa construye una cultura colaborativa, tal y como se muestra en la figura 22 (Martínez, 2016 citado en Tourón, 2016).

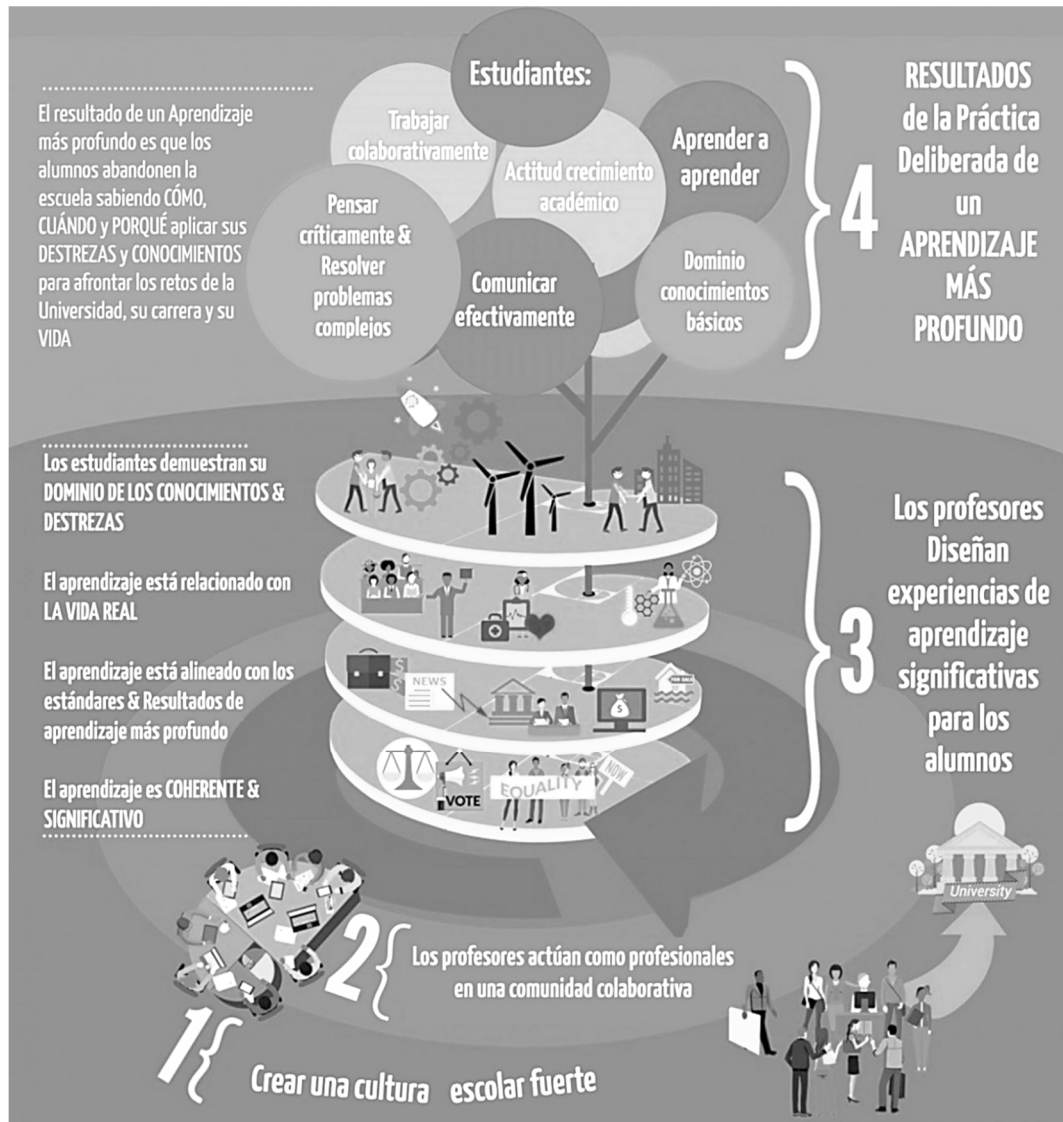


Figura 22. Recuperada de Tourón (2016) en <http://www.javiertouron.es/2016/03/hacia-un-aprendizaje-mas-profundo.html>

Los métodos y técnicas revisadas, ¿son eficaces?, ¿existe alguna de ellas o alguna combinación más eficaz?, ¿qué elementos o características de las técnicas mencionadas influyen en el aprendizaje?

III. Factores relacionados con el aprendizaje.

En las investigaciones educativas se utiliza la variable *rendimiento* cuando el objeto de la investigación consiste en identificar variables relacionadas con el aprendizaje.

Existen modelos de aprendizaje como el de Bloom o Walberg, revisados en el capítulo 1, que explican un alto porcentaje de la varianza del rendimiento académico y que son, junto al modelo de Carrol y Glaser, referentes en el tema que nos ocupa, ya que manifiestan variables de entrada, de proceso y de salida que influyen en el aprendizaje y, por tanto, al desarrollo de las competencias. López López (2009, p.62) afirma que *encontrar modelos de aprendizaje, que vayan acompañados de evidencias empíricas sobre el peso y efecto de cada una de sus dimensiones y elementos sobre el producto educativo y que a la vez expliquen una porción significativa de la varianza del rendimiento, se podrían contar uno o dos* refiriéndose en concreto a estos modelos clásicos y de gran interés actual, como ya se comentó en el capítulo 1.

Aun sabiendo que en el aprendizaje intervienen numerosos factores familiares y sociales con un gran peso en el rendimiento, nos centraremos únicamente en los factores que tienen que ver con la organización educativa, cultura, el docente, la instrucción, métodos, estrategias de enseñanza, ambiente de aula, interacción en el aula o tareas de aprendizaje, dejando de lado el ambiente familiar, el hogar y otros. El motivo es que el propósito de este estudio se limita a la organización educativa y el empleo de prácticas educativas propias de modelos centradas en el aprendizaje, y que como indica Hattie (2009) es propio pensar que el efecto o efectos principales de la variable hogar y familia, pueden estar ya explicados en las características del alumno.

Uno de los estudios más reciente cuyos datos se han recogido durante los últimos 15 años es el de Hattie (2009), que representa una amplia recogida de datos basada en 816 meta/análisis sobre lo que funciona en las escuelas en orden a mejorar el aprendizaje.

Hattie (2009, 2012) realiza una infografía que organiza en 3 partes: los 7 efectos principales, los 7 efectos menos importantes, y los 50 efectos. De éstos últimos son los que se reproducen en la figura 23.

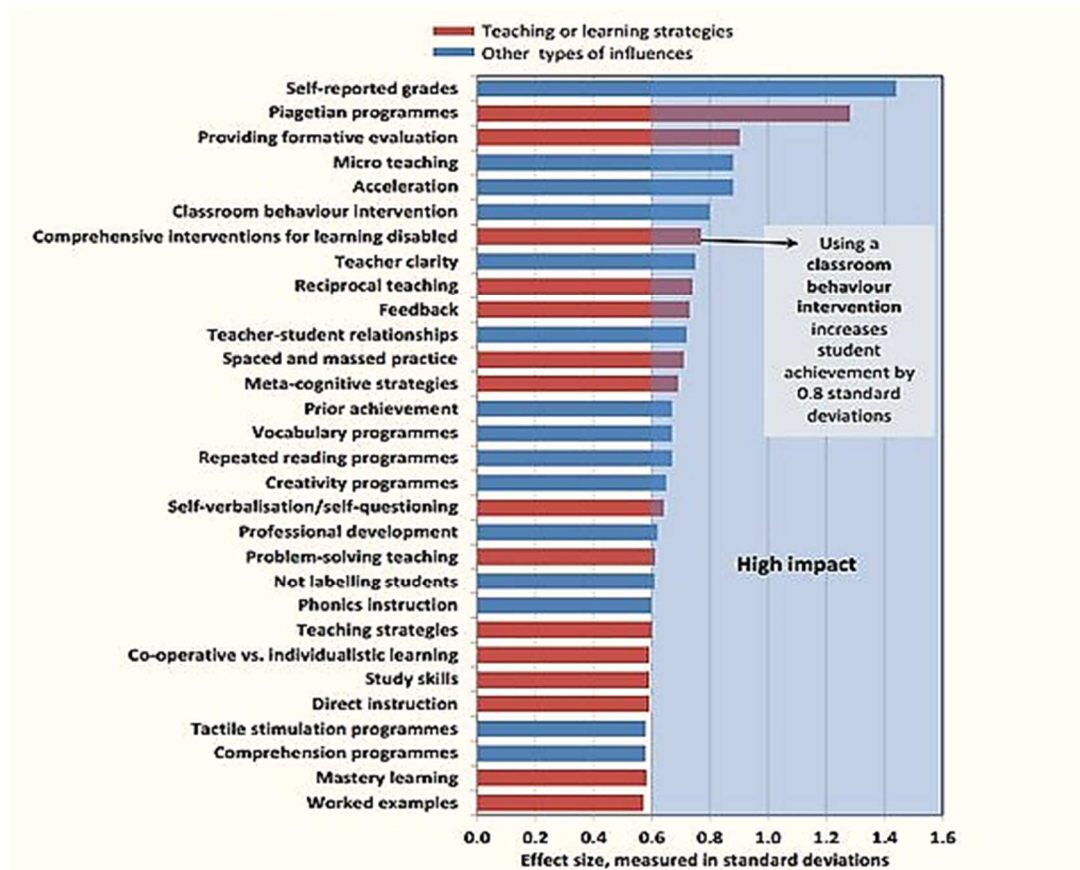


Figura 23. Tamaño del efecto en el estudio meta-análisis de Hattie (2009) (Echazarra, A., et al. 2016).

De las variables que identifica este estudio como significación práctica, cuyos valores son superiores a 0.40 -0.50, se recogen aquellas que estando dentro de las primeras (correspondientes a las que se muestran entre los colores azules de la figura 23) tienen relación con técnicas o metodologías propias de los modelos centrados en el aprendizaje (tabla 4).

Tabla 4. Variables con más peso en el aprendizaje. Recogido de Hattie (2009,2012)

Factores, técnicas o variables	Descripción
Autovaloración y expectativas en relación a su rendimiento previo	La estimación o expectativas de los estudiantes sobre su propio rendimiento formado a partir de experiencias previas de aprendizaje y rendimiento tiene el mayor peso
Programas que desarrollen los estadios cognitivos piagetianos	La adaptación de los programas educativos adaptados a las etapas del desarrollo en el pensamiento del alumnado influye en el aprendizaje
El feedback y la evaluación formativa	La retroalimentación que proporciona el maestro como evaluación formativa, identificando lo que está haciendo bien y lo que no mejora el aprendizaje
Credibilidad	La credibilidad del profesorado y la seguridad frente a las estrategias que propone tienen un gran impacto en el rendimiento
La interacción entre profesor y alumno	Los grupos pequeños de trabajo crean un clima de micro-lecciones en el aula que facilita la interacción profesor-alumno
Debates y discusión de clase	El uso de debates y discusiones en pequeños grupos y participación general posterior influye en el aprendizaje
Aceleración educativa	La aceleración educativa para alumnos con talento o altas capacidades tiene gran impacto
Estrategias meta cognitivas y de reflexión	La planificación de cómo abordar una tarea de aprendizaje, la evaluación del progreso, y la comprensión de cómo se aprende y la instrucción en grupos pequeños son programas eficaces
Claridad	La claridad del maestro en la explicación, organización de tareas, ejemplificaciones claras, una práctica guiada y la evaluación del aprendizaje facilita el aprendizaje

Tabla 4 (Cont.)

Factores, técnicas o variables	Descripción
Enseñanza recíproca	La enseñanza recíproca permite a los estudiantes aprender y utilizar estrategias cognitivas tales como resumir, preguntar, aclarar a través del diálogo
Programa de Creatividad	Las estrategias de enseñanza y la instrucción directa muestran una gran diferencia en la eficacia de la creatividad
Aprendizaje competitivo y cooperativo	El aprendizaje cooperativo y el competitivo son más eficaces que los métodos individualistas. Las relaciones interpersonales en el trabajo cooperativo tienen el efecto más fuerte en el rendimiento
El ambiente de clase y la gestión emocional del aula	Mantener objetivos comunes optimizan el aprendizaje del alumnado; permite que se sostener relaciones interpersonales positivas y apoyo social. En situaciones de mayor cohesión, es más probable que se produzca el aprendizaje colaborativo, tolerancia y aceptación del error, aumento de retroalimentación y más discusiones de los objetivos, criterios de éxito y unas relaciones positivas
Tutorías por pares	El acompañamiento que se realiza entre el alumnado para que entre ellos puedan supervisar partes de su trabajo de aprendizaje tiene gran peso en el aprendizaje
Programas al aire libre	Las actividades educativas que se realicen en un entorno fuera del centro vinculándolo con el aprendizaje significativo y situado están claramente relacionadas con el aprendizaje
Participación de los padres	La colaboración de las familias en cualquiera de sus formas, con el centro educativo y apoyo en el aprendizaje de sus hijos mantiene un desarrollo adecuado del aprendizaje
Desarrollo profesional	La formación y participación en experiencias que el profesorado pueda realizar con el fin de mejorar su práctica docente están vinculadas al aprendizaje

Todos estos factores se desarrollan en las metodologías activas, participativas, colaborativas y utilizando las técnicas didácticas, como los debates, discusiones, asambleas, el aprendizaje basado en proyecto o técnicas de aprendizaje social, entre otros. El empleo de estas metodologías relacionadas con las prácticas educativas de modelos centrados en el aprendizaje (Bietenbeck, 2014) favorece el rendimiento de los estudiantes (recordemos que el aprendizaje es necesario para que desarrollen competencias), habilidades y destrezas relacionadas con las formas de pensamiento y la resolución de problemas, igual que a mayor proporción de profesorado que motiva al alumnado, mayor rendimiento ocasiona (Méndez Martínez, 2015).

Pero para que éstas prácticas sean eficaces se relaciona con determinadas condiciones organizativas, como un clima relajado en el centro que impregne un clima adecuado en el aula, la capacidad para la gestión emocional, la relación entre profesor alumno, la participación de los padres, programas y actividades al aire libre o fuera del centro, alumnos no tipificados, etc. (Hattie, 2009). Muchos de estos factores están relacionados con la organización del centro y no con estrategias del profesorado en el aula.

Murillo (2013) al revisar los elementos organizativos que influyen en el aprendizaje, destaca el modelo de Scheerens (1990), Stringfield y Slavin (1992), el de Creemers (1994), y el de Sammons, Thomas y Mortimore (1997) en los que coinciden dos principios clave relacionados con la eficacia:

- Tener una visión sistémica del centro contemplando todos sus elementos.
- Mantener la visión de interrelación que se produce en el alumno, aula, centro y contexto.

Murillo (2008) relaciona los niveles de rendimiento con los factores contextuales y procesos educativos. El análisis multinivel realizado proporciona factores de su influencia (figura 24). Entre los cuales destaca la calidad curricular, el clima escolar (que a su vez se relaciona con el liderazgo y la calidad curricular) y de aula, el seguimiento y la evaluación (asociado a la calidad curricular y al desarrollo profesional), la implicación de las familias, los recursos, el rol del profesorado y del alumnado, el estilo directivo, su

formación, y el sentido de comunidad, entendida como la dirección que toma toda la comunidad educativa hacia un mismo objetivo común (la visión de la organización).

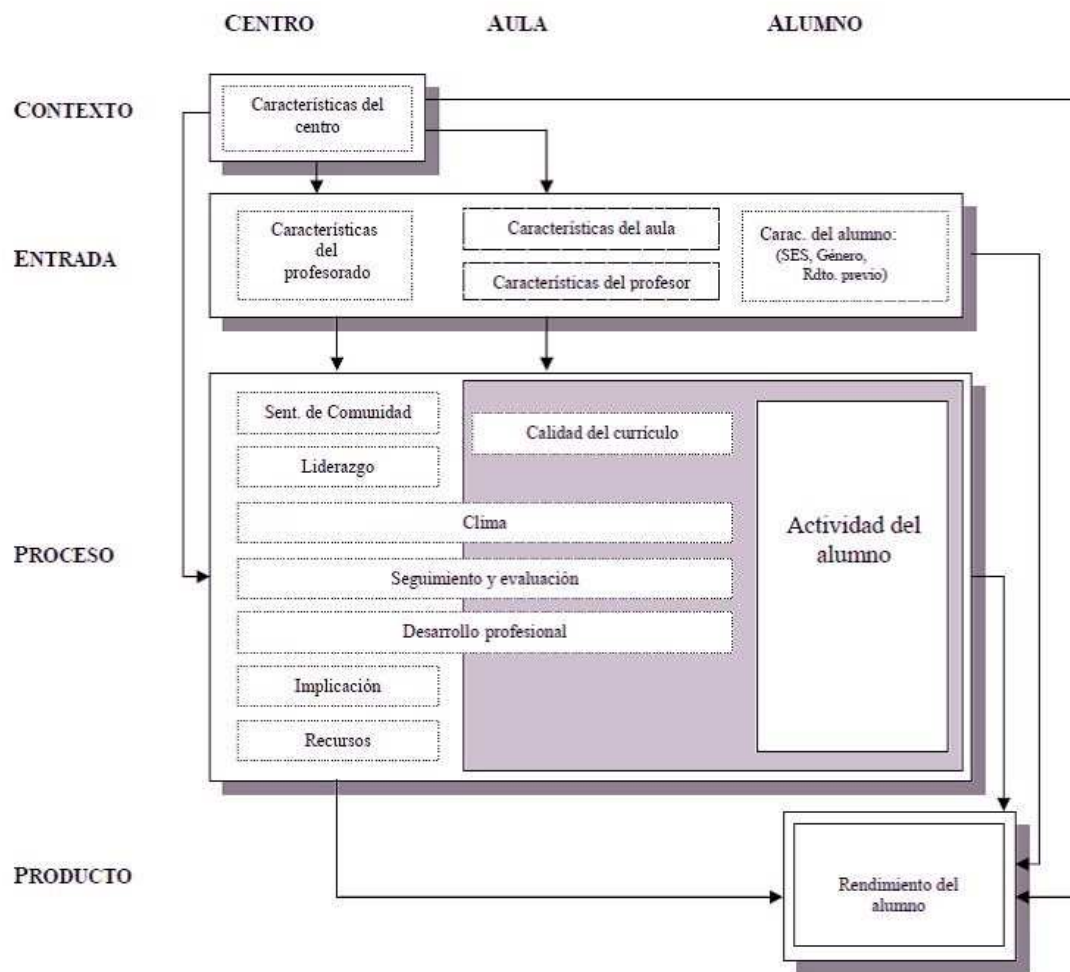


Figura 24. Modelo empírico y global de centros de primaria. Tomado de Murillo, 2008. p.22

Este modelo contribuye a tomar conciencia de los factores y variables que influyen en la eficacia y en la mejora escolar, comprendiendo la organización educativa en su globalidad. Esto supone que el proceso de mejora y desarrollo de la organización orientado hacia la eficacia, debe tener en cuenta los factores y variables que influyen en el aprendizaje, desarrollando programas educativos de calidad adaptados al contexto, para optimizar el desarrollo competencial.

IV. Implementación del modelo centrado en el desarrollo de competencias y el aprendizaje.

A principios del año 2014, la Red de Competencias Clave Europea (KeyCoNet) realiza un estudio (Looney y Michel, 2014) en diferentes países europeos, a través de una consulta pública online sobre las políticas y prácticas necesarias para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias clave. En ella participan más de 5.600 personas de 29 países, 3.451 docentes, 468 directores de escuela, 768 estudiantes, 652 padres y otras partes interesadas (276 representantes de ministerios, universidades, organizaciones de formación del profesorado, inspecciones, Organizaciones no Gubernamentales etc.)

Looney y Michel (2014, p.5) concluyen que la enseñanza para el desarrollo de las competencias clave requiere de una serie de condiciones. En la misma línea, Martínez y McGrath (2016, p5) ponen de manifiesto que para preparar al alumnado en competencias y obtener un aprendizaje profundo se deben contemplar estrategias concretas y unas acciones. Todas ellas se pueden agrupar y clasificar según los resultados del estudio de Hattie (2009), por lo que, a continuación se recoge una síntesis en la tabla 5, donde se observa el énfasis que pone cada uno de los diferentes estudios:

Tabla 5. Relación de propuestas para la mejora del aprendizaje. Síntesis de Hattie (2009), Looney y Michel (2014) y Martínez y McGrath (2016). Elaboración propia

Hattie (2009)	Looney y Michel (2014)	Martínez y McGrath (2016)
Expectativas con respecto a su rendimiento previo.		Empoderar a los estudiantes como aprendices

Tabla 9. (Cont.)

Hattie (2009)	Looney y Michel (2014)	Martínez y McGrath (2016)
Programas piagetianos	Prestar atención a cómo aplican los alumnos su aprendizaje informal y no formal a lo que aprenden en la escuela	Inspira a los estudiantes personalizando sus experiencias de aprendizaje Contextualizar el conocimiento haciéndolo coherente
<i>Feedback</i> y evaluación formativa	Aplicar diferentes enfoques evaluativos, incluyendo la evaluación formativa en el aula y evaluaciones acumulativas, obteniendo información sobre la comprensión, relaciones que establecen y se tiene en cuenta el proceso.	
Clima del aula	Atender al aspecto social y emocional del aprendizaje, incluyendo la calidad de las relaciones entre profesores y estudiantes.	
Interacción entre profesorado y alumnado		
Debates y discusión de clase	Ofrecer debates y probar hipótesis, trabajar en equipo, el acceso plataformas <i>online</i> colaborativas.	
Estrategias meta cognitivas y de reflexión	Proponer ambientes para el aprendizaje interactivo, y la resolución de problemas y retos.	Conectar el aprendizaje con experiencias del mundo real

Tabla 9. (Cont.)

Hattie (2009)	Looney y Michel (2014)	Martínez y McGrath (2016)
Programas al aire libre	Colaborar con la comunidad externa para crear más oportunidades de aprendizaje "mundo real".	Extender el aprendizaje más allá de la escuela
	Usar de manera pertinente las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para apoyar la colaboración trabajo, proporcionar acceso a la educación recursos, seguimiento del progreso y alumno evaluar el pensamiento de orden superior.	Incorporar la tecnología decididamente para enriquecer, más que automatizar, el aprendizaje

El informe europeo KeyCoNet (Looney y Michel, 2014, p. 16) afirma que todos los agentes educativos están de acuerdo con que el desarrollo de las competencias es importante para ayudar a los jóvenes a tener éxito, no sólo en su aprendizaje, sino en la vida (el 98% del profesorado y dirección, el 97% de padres y el 87% de estudiantes). El informe nos indica algunas pautas relacionadas con el desarrollo de competencias, que se resumen a continuación (Looney y Michel, 2014, pp. 14-16).

Desde el punto de vista de las prácticas educativas, el informe pone en evidencia que dirección y profesorado están de acuerdo en que existan directrices curriculares nacionales para definir y **orientar la enseñanza hacia el desarrollo competencial**, y que en el enfoque estratégico para la aplicación de las competencias se debe incluir, el desarrollo profesional de los profesores (58%), planes de desarrollo (50%) y una formación TIC (50%).

Los estudiantes perciben que su desarrollo competencial mejora incorporando técnicas propias de las **metodologías inductivas y activas** como la discusión en clase y el diálogo (65% de los estudiantes) , la incorporación del trabajo por proyectos (63%), el

aprendizaje basado en el juego o *gamificación* (48%). Por otra parte, respecto a la evaluación competencial, el 59% del alumnado comenta que el profesorado ha comenzado a evaluar las competencias, mientras que el 38% comenta que no todo el profesorado evalúa las competencias adquiridas.

La figura 25 muestra el informe con las técnicas y actividades de aprendizaje que los alumnos de primaria prefieren para desarrollar sus competencias. Éstas son el aprendizaje basado en el juego, salidas fuera de la escuela, debates en clase, trabajar proyectos, tener claros los objetivos de aprendizaje, tener una guía de cómo mejorar, conocer su progreso de aprendizaje, utilizar herramientas digitales, tener visitas de profesionales al centro, realizar trabajo en grupo, combinar asignaturas y sentirse cómodos si cometen algún error. Es decir, las técnicas que percibe el alumnado como beneficiosas en su desarrollo competencial, coinciden con los factores y variables que manifiesta Hattie (2009), Murillo (2008), López López, (2009) como críticas e influyentes en el aprendizaje. Todas ellas son técnicas vinculadas a metodologías activas, inductivas, globales y en definitiva, a un modelo educativo centrado en el aprendizaje.

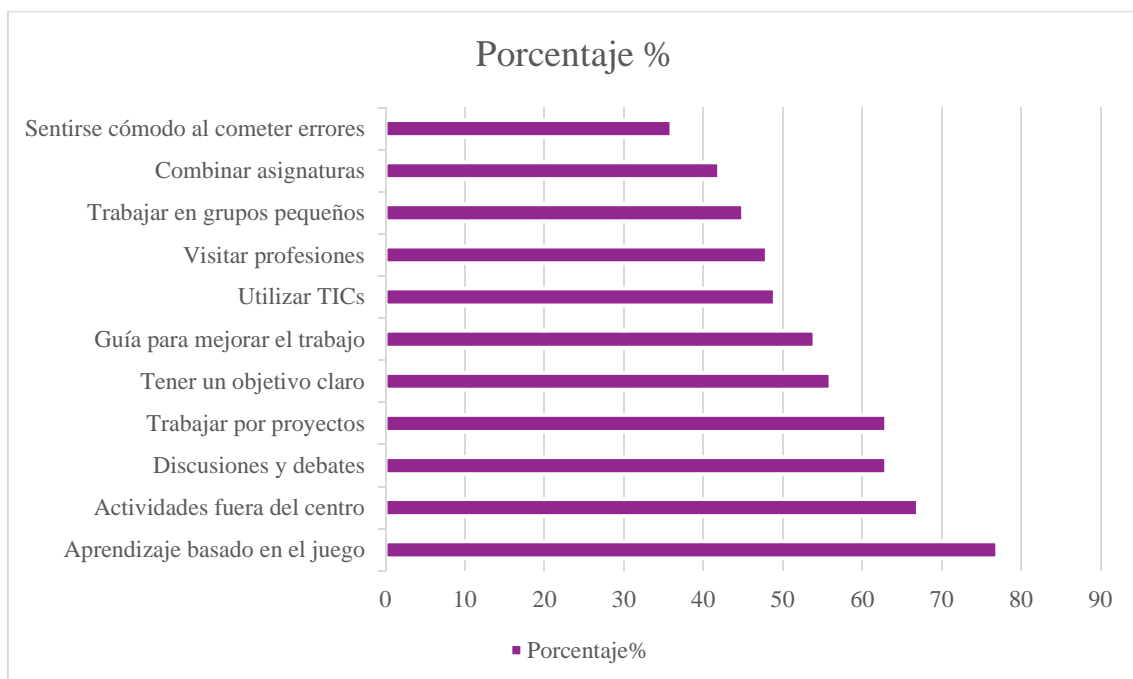


Figura 25. Acciones educativas preferidas por los alumnos de primaria en el desarrollo de competencias. Adaptación y traducción propia tomado de KeyCoNet, 2014, p.13.

La mayoría de los estudiantes indica la necesidad de una mayor colaboración dentro y fuera de las escuelas, pero sólo el 36% del profesorado cree que la colaboración y la creación de redes se utiliza como un medio de desarrollo profesional; y el 18% indica que su escuela se había comprometido con la comunidad educativa o el entorno para facilitar la aplicación de las competencias clave. Y tanto profesores como padres quieren mejorar la cooperación entre las escuelas y las familias. El 65% de los estudiantes dijo que su maestros habían explicado el propósito y los objetivos de las competencias, por lo que una minoría significativa no tenían estos objetivos identificados (Looney y Michel, 2014, p. 15). Además del elemento tiempo que se considera muy importante, en tanto que los maestros indican la necesidad de más tiempo para cambiar modos de pensar con respecto a las nuevas propuestas educativas y nuevos criterios.

En cuanto a las acciones prioritarias, Looney y Michel (2014, p. 17) indican la necesidad de replantear la evaluación y formación docente en entornos de aprendizaje flexibles, como horarios, tecnologías de la información y comunicación y tecnologías aplicadas al conocimiento (Tics y Tacs), cooperación fuera de las escuelas, etc.

Los resultados de este informe apuntan a la necesidad de coherencia entre los objetivos de aprendizaje y la propuesta educativa, teniendo en cuenta enfoques sistémicos e inversiones estratégicas que permitan realizar el cambio en las escuelas. Por otra parte, las propuestas que realiza el informe KeyCoNet (Looney y Michel, 2014, pp. 18-20), en el ámbito escolar, coinciden con características de la organización versátil que aprende, que se describe más ampliamente en el capítulo III de este trabajo. Éstas son:

- Tener una visión común orientada al desarrollo de competencias.
- Orientar al alumnado hacia unos objetivos claros.
- Crear entornos de aprendizaje flexibles (horarios, materias, contenidos, espacios y recursos diversos).
- Cooperar entre sí el equipo docente, el alumnado, y el propio centro con el entorno.

- Coordinar cauces que faciliten la implicación entre familia-escuela.
- Mantener contacto con el entorno y con experiencias de la vida diaria.
- Mantener un profesorado con alta motivación por el aprendizaje y deseo de mantener un buen desarrollo profesional.
- Facilitar la comunicación y participación de todo el equipo.
- Incorporar metodologías inductivas y activas con técnicas como: debates, aprendizaje basado en el juego, trabajar por proyectos, trabajo en equipo, salidas fuera del centro.
- Ofrecer *feedback* al alumnado para que mejore su aprendizaje e incorporar el error de aprendizaje como una oportunidad para la mejora.

Las propuestas realizadas por el informe en el ámbito escolar (2014, pp.18-20) se resumen a continuación. Looney y Michel (2014, pp. 18-20) también mencionan aspectos de mejora a nivel político y gubernamental, entre ellos el apoyo que éstos deben ejercer a las organizaciones educativas. No obstante, resumimos sólo las propuestas escolares y que son objeto de este estudio:

- **Permitir a los profesores espacios y tiempo para desarrollar y profundizar en su práctica:**

La mayoría del profesorado (Martín-Moreno Cerrillo, 2007) enfoca su práctica educativa desde un modelo centrado en la enseñanza dando prioridad al contenido de una sola materia. Por ese motivo, necesitan tiempo para cambiar sus percepciones sobre el valor de las competencias y los nuevos modelos, sobre su propia comprensión de las competencias clave e integrar nuevos métodos, tales como basado en proyectos de aprendizaje y evaluaciones formativas y significativas, nuevas formas de relacionarse con estudiantes, padres y el entorno, etc., para que el profesorado reflexione sobre los objetivos en términos de resultados, que puedan hacer un ejercicio de relación entre competencias, objetivos, contenidos y tareas, las expectativas del alumnado en las diferentes niveles y etapas de aprendizaje, criterios y procedimientos para evaluar el proceso y el logro, etc.

- **Modificar los entornos de aprendizaje de la organización educativa para tener un mejor soporte de cara al aprendizaje interdisciplinar:**

El ambiente y organización física del aula puede ser versátil y flexible para poder cambiar con facilidad con el fin, entre otros de apoyar el aprendizaje cooperativo o la investigación. Espacios de aprendizaje versátiles y flexibles pueden involucrar nuevos horarios escolares ya que 50 minutos pueden suponer poco tiempo para colaborar o para realizar un aprendizaje exploratorio. Esto significa que los equipos deben proponer o debatir nuevas formas de organización, tal vez interdisciplinar, para dar cabida a un aprendizaje más profundo.

- **Mejorar la comunicación de los objetivos para construir un apoyo más completo:**

El desarrollo de las competencias representa un nuevo modelo educativo **participativo** entre los agentes de la comunidad educativa y **el entorno** o empresas tanto grandes como pequeñas de la zona local, ya que deben seguir de forma regular de base para asegurar un apoyo continuo; y también, establecer **redes de colaboración** entre el profesorado. Este contacto es vital para sostener la transformación escolar.

- **Destacar las competencias como una prioridad en los planes escolares:**

La escuela debe establecer prioridades, identificar áreas de mejora. Estos planes deben reflejar las necesidades del profesorado, del alumnado y familias.

- **Supervisar y evaluar el centro educativo:**

Es necesario investigar y evaluar tanto los procesos como los resultados, ya sean datos cualitativos o cuantitativos, porque ayudará a los equipos a identificar lo que está funcionando bien, lo que no, y dónde será necesario ajustar o modificar. Al final, es una formación auto-evaluativa, esencial para la innovación y el cambio eficaz. Además, el centro podrá apoyar el desarrollo profesional adaptado a las necesidades o las propuestas de mejora identificadas.

V. Síntesis

El enfoque de formación en competencias pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje (Tobón, 2006, p. 15). Por ello es necesario plantear modelos educativos centrados en el desarrollo de competencias y el aprendizaje.

La investigación educativas descrita (Bietenbeck, 2014; Rose y Daley, 2012; Murillo, 2008, Hattie, 2009, 2012; Looney y Michel, 2014 y Martínez y McGrath, 2016) nos indica que alguno de los elementos más significativos en la influencia del aprendizaje son: tener presentes los objetivos, la planificación de un diseño de instrucción orientado al aprendizaje, ofrecer *feedback* de mejora, la evaluación formativa, las tutorías por pares, el ambiente de aula colaborativo, la participación del alumno en su progreso, la autovaloración, la interacción social, la motivación y reducción de ansiedad, la reflexión y el aprendizaje de procesos cognitivos de orden superior, aprovechar el entorno y ofrecer espacios de aprendizaje fuera del centro escolar, etc.

Para ello, el docente debe aprender nuevas formas de trabajo, métodos de enseñanza y técnicas didácticas orientadas al aprendizaje, a la colaboración y a la acción que debe combinar para atender a la diversidad del aula con versatilidad y flexibilidad orientada hacia el desarrollo de las competencias de todos los estudiantes. La UNESCO (1998) percibe la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza centrado en el estudiante en la Educación Superior, *lo que supone reformular planes de estudio y utilizar métodos adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo* (Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI, artículo 9).

Sin embargo, este cambio, para que sea significativo, no debe darse únicamente en la Educación Superior, ni en el docente a nivel particular o en el profesorado de manera aislada; tampoco sucede de manera espontánea. Requiere una transformación en la organización educativa (cultural, estructural y física) lo que supone años la planificación previa y la ejecución progresiva. Es importante que equipo directivo y docente lo visualicen conjuntamente desde una perspectiva global y como un continuo. Este enfoque gradual da a todas las partes interesadas (dirección, profesorado, familia, alumnado, personal no docente, etc.) la oportunidad de participar en la transformación del centro. Y

así, ¿se podrá llevar al aula la colaboración y la valoración del progreso si se mejoran los factores influyentes en la eficacia escolar y en su desarrollo y mejora?

Las escuelas que dan un primer paso para dirigirse hacia un modelo centrado en el aprendizaje, orientadas al desarrollo competencial, comenzarán a manifestar mejoras significativas en la calidad de aprendizaje del (Knowledgeswork, 2013, pp.5-6). La participación de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias se incrementarán. El profesorado utilizará más recursos y alianzas con el entorno dando una mayor oportunidad de desarrollar un aprendizaje profundo, y en consecuencia, los alumnos estarán mejor preparados para la vida personal y profesional.

Las escuelas que aspiran a ir un paso más allá con la implementación de un modelo de competencia a gran escala, apreciarán cambios debido a los esfuerzos individuales, pero ¿experimentarán una transformación organizativa?

CAPÍTULO III

LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA VERSÁTIL

Desarrollar las competencias de los alumnos y proporcionar un aprendizaje significativo y profundo necesita una organización educativa versátil, unos objetivos comunes orientados al desarrollo competencial, cualidades competenciales de sus miembros y una cultura del centro como un sistema, teniendo en cuenta su globalidad, como unidad de cambio para que éste se refleje en el aula.

La organización educativa se desarrolla, aprende y mejora a través del **aprendizaje organizativo**. Algunas organizaciones lo consiguen desarrollando y actualizando sus potencialidades, y otras no, lo que hace pensar que existen particularidades que diferencian a unas y a otras. Este es el objetivo de este capítulo y la investigación que se presenta. No obstante, antes de profundizar en la organización y su cultura, se justificará por qué se utiliza en este trabajo el adjetivo “educativo” al concepto de escuela como organización, en vez de organización escolar.

I. Concepto y características de una organización

El Diccionario de la Real Academia Española Electrónico (DRAE), en su tercera acepción, define el término organización como *asociación de personas regulada por un conjunto de normas en función de determinados fines*. A lo largo de la historia, el ser humano ha sentido la necesidad de cooperar y colaborar para ser más productivo. Así las personas se constituyen en grupos, organizaciones, que debidamente estructuradas o delimitadas, tienen sentido si están orientadas a la consecución de unos fines.

Blau y Scott (1963) presentan los rasgos comunes de cualquier tipo de organización, sea educativa, social, familiar o empresarial:

- a) Cierta número de personas que se han organizado.
- b) Un propósito explícito para alcanzar metas (objetivos).
- c) Unos procedimientos que organizan las relaciones y los deberes que tiene que cumplir cada miembro.

d) Tendencia a consolidarse como una entidad propia, conformada por cada uno de los miembros, cultura y valores.

e) Independencia de la organización en relación a las personas que la conforman.

Porter, Lawler y Hackman, (1975) resaltan estos otros elementos que forman parte de una organización:

- a) Los **objetivos**: garantizan que la acción de todos los miembros o participantes, dé respuesta y les dirija hacia una misma consecución, una dirección univoca, tal y como se muestra en la figura 26.
- b) Los **miembros** que la conforman. Son todos sus integrantes, tanto fundadores como quien se incorpore posteriormente.
- c) Los **grupos** que se generan dentro de cada organización, en departamentos o ciclos del centro educativo.
- d) Las **funciones y actividades** repartidas se establecen con el fin de obtener o alcanzar los objetivos o metas de la organización.
- e) La **permanencia** en el tiempo: su historia institucional se conserva dentro de la cultura organizativa.

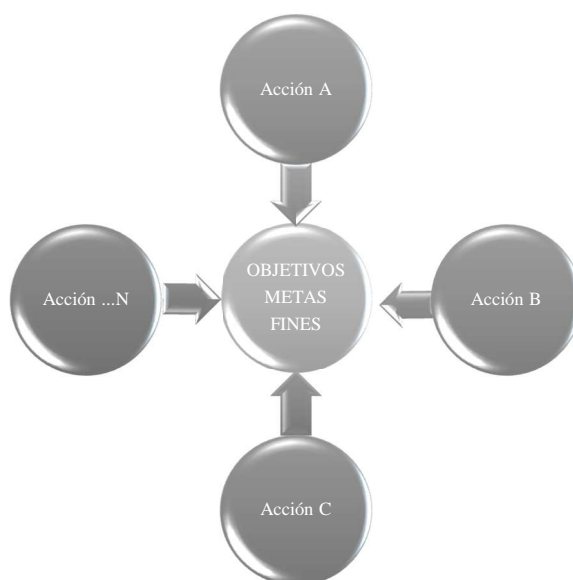


Figura 26. Diagrama de las acciones al servicio de los objetivos. Elaboración propia.

Todos estos elementos están estrechamente vinculados, es decir, los objetivos afectan a los procedimientos, a los subgrupos, la cultura, sus valores, etc. Cualquier movimiento en un elemento afecta al resto de la organización. *Se produce tal vinculación, que cualquier estado de un sistema afecta necesariamente, al resto* (Peiró, 1990, p.30)

Según esta descripción cualquier grupo podría considerarse “organización”, sin embargo las organizaciones educativas manifiestan particularidades que deben tenerse en cuenta (Pérez Juste, 2013). La visión común en la organización educativa debe ser el proyecto educativo orientado al desarrollo competencial- y para ello debe mantener relación y colaboración con el entorno y la comunidad educativa. Debe dotarse de iniciativas para la mejora continua, sobre todo teniendo en cuenta la orientación actual hacia el desarrollo competencial establecidas desde los organismos educativos (OCDE, LOMCE, 2013; Orden ECD/65/2015; Informe KeyCoNet, 2014).

II. La escuela como organización educativa

El término “educativo” le da un valor global a la organización. Nos remite a lo holístico, al proceso, a la interacción y a la socialización. Hace referencia al desarrollo personal, al crecimiento del ser humano. Expresa una intención y dirección hacia el desarrollo permanente, hacia la mejora. Una organización educativa es una institución cuyos elementos están interrelacionados entre sí y con el entorno que, a su vez, se nutren mutuamente, que crece y que busca potenciar las fortalezas de la propia organización, haciéndose preguntas constantes como, ¿cuáles son los objetivos?, ¿los estamos cumpliendo?, ¿qué debemos mejorar?, ¿cómo podemos mejorar?.

Una organización educativa (la dirección, el profesorado, sus relaciones, sus espacios, etc.) debe permanecer en constante desarrollo para facilitar el desarrollo del alumnado, como si lo que se da en “A” sucediera en “B”, como un espejo, cuya representación matemática podría ser $A \subset B$.

En definitiva, la educación para el individuo es un concepto global de desarrollo personal, mientras que para la organización, el adjetivo “educativo” la coloca en un lugar constante de *Desarrollo Organizacional*, término que se ampliará en el capítulo IV.

La actuación educativa se desenvuelve en un marco contextual definido, en la organización. Para Gairín *las organizaciones son estructuras en las que se desarrollan y se fomentan determinadas actuaciones; las formas de ordenación que se adopten posibilitarán una u otra respuesta* (1998, p.248) Por lo tanto, cualquier movimiento de cambio en una organización educativa, plantea tener en cuenta las diferentes dimensiones que se dan en esa organización, tal y como se refleja en la figura 27.

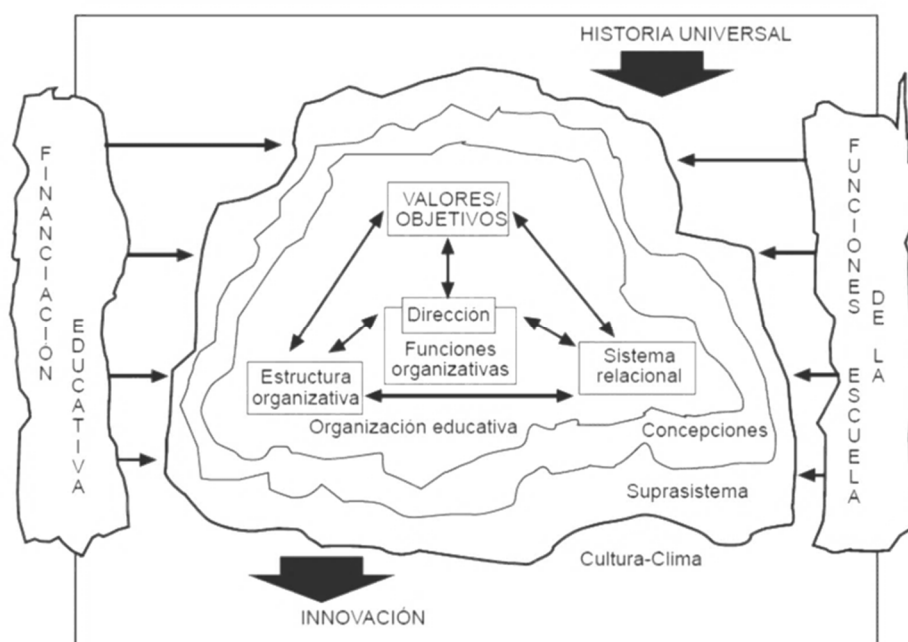


Figura 27. Elemento para el análisis de las organizaciones (Gairín, 1996. P. 90)

Pérez Juste (2013) señala en sus propuestas de calidad educativa, alguna de las peculiaridades que las organizaciones educativas presentan y que son de especial importancia en este estudio. Entre ellas: a) el **Proyecto educativo**, *su contenido (finalidad, totalidad, integralidad, adecuación, armonía y coherencia), su formalización (grado de acuerdo, de apoyo y de compromiso de las partes) y el sistema de revisión del mismo*, b) la larga duración de los procesos educativos, c) la necesidad de libre adhesión a las metas por parte del personal educador y de los educandos, que se concretan en el

Modelo educativo de Enseñanza / aprendizaje, y adecuación de las metodologías educativas, participación, trabajo del equipo, vivencia de los valores, ayuda mutua, etc. d) el peculiar rol de los alumnos (destinatarios de la acción educativa además de miembros activos y condicionantes de la propia organización), e) el rol de las familias, f) la estructuración de la organización que se manifiesta en el **ambiente** de aula y centro, las *relaciones humanas, orden, respeto mutuo, confianza, sistema de disciplina, tratamiento pedagógico de los conflictos y de la indisciplina, convivencia, satisfacción del personal, del equipo*; g) la diversidad de funciones desempeñadas por sus miembros, h) la necesaria profesionalización; Todos ellos expresados en la **organización**, la *dirección, gestión, coordinación, participación, afrontamiento de conflictos, moral del grupo, confianza en el éxito, apoyo, estímulo, reconocimiento del personal, asignación de responsabilidades, de medios y recursos, estímulo al perfeccionamiento del personal...*; h) el vínculo estrecho con la administración pública, i) el deber de cumplir con unos objetivos de calidad de enseñanza marcados expresado en **comunidad educativa: estímulo a la participación, implicación, compromiso, presencia del centro en la comunidad, apertura del centro a la comunidad....** (Pérez Juste, 2013, p.21)

La figura 28 resume a relación entre los componentes de una organización, los elementos específicos de una organización educativa y sus interrelaciones.

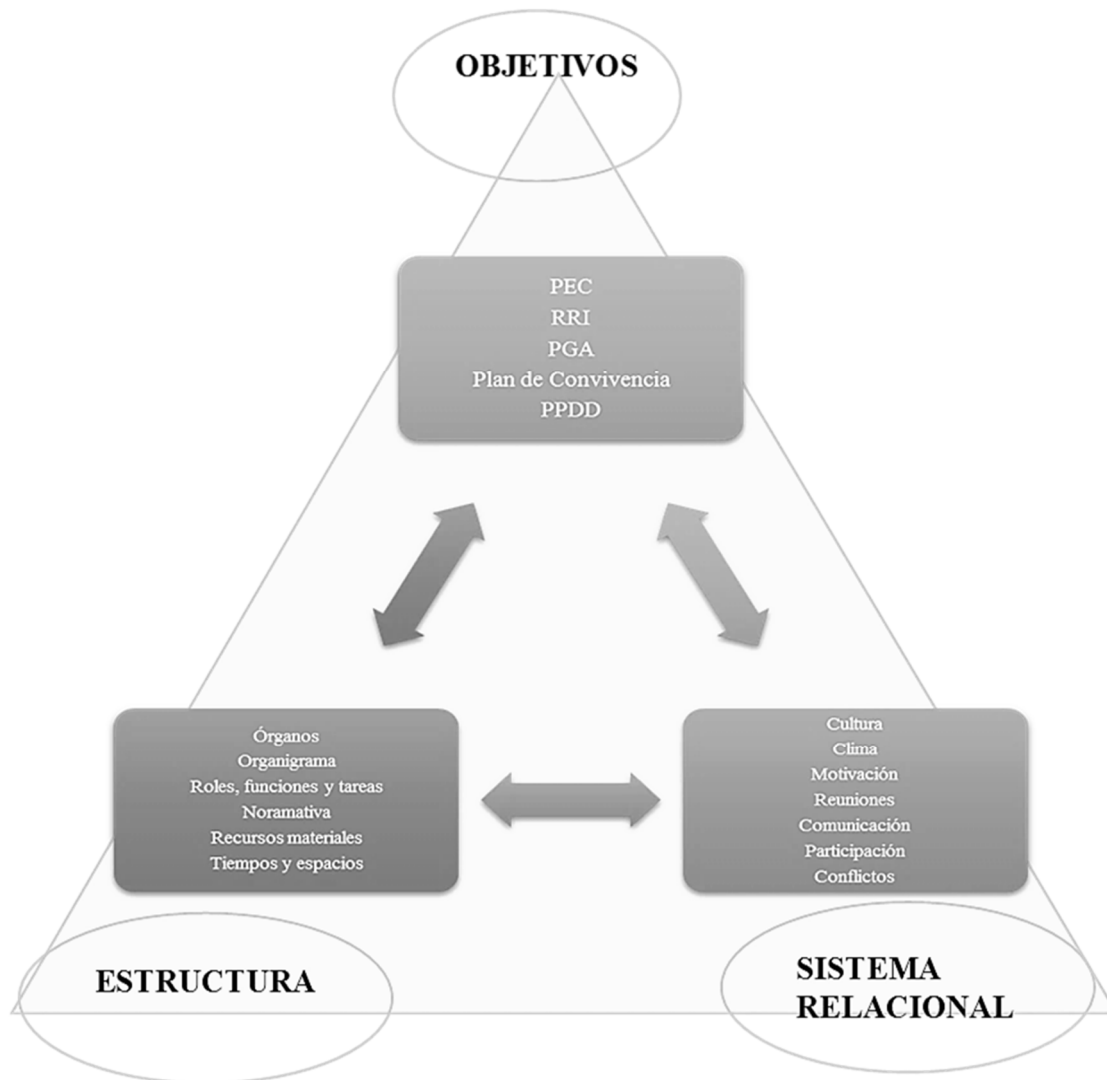


Figura 28. Diagrama de interrelaciones en la organización escolar. Adaptado de Teixidó (2005)

Por un lado, la organización educativa cuenta con una estructura que se compone de los diferentes órganos de gobierno con sus roles, funciones y tareas, que asumen una normativa, tienen unos recursos, espacios y tiempos para desarrollar sus funciones. Por otro lado, nos encontramos en la organización un sistema relacional, que se compone de los valores y códigos que conforman la cultura, que a su vez ofrece un clima determinado, mantiene una planificación de reuniones, cauces para comunicación, la participación y toma de decisiones. Y todo ello, tanto la estructura como el sistema relacional, está

orientado hacia unas metas educativas que se recogen en un proyecto educativo de centro, un plan general anual y un proyecto curricular.

III. La organización educativa versátil que aprende

En el capítulo II se mencionan las recomendaciones para el cambio de modelo educativo hacia el desarrollo competencial que indica el informe KeyCoNet (2014, p.18). Entre ellas se resalta que el ambiente y organización del aula del centro debe ser versátil para poder proporcionar situaciones diversas de aprendizaje, apoyar el aprendizaje cooperativo o la investigación, y también, permitir espacios para la reflexión del profesorado e incluir la evaluación de los procesos y de los resultados para tomar decisiones de mejora permanente.

A. Versatilidad

Desde mitad de los 90 el término *flexibilidad* se asocia al nuevo tipo de organización, tanto educativa como empresarial (Toffler, 1995). Peters y Waterman (1986) analizaron 43 empresas exitosas. Concluyen que una empresa triunfa si dispone de estructuras flexibles que faciliten la adaptación a los cambios, y si facilitan que sus integrantes contribuyan a su desarrollo tanto como sus capacidades personales se lo permitan. Las organizaciones que mejor funcionan se caracterizan por (Peters y Waterman, 1986):

- Identificar activamente los problemas en vez de ocultarlos.
- Valorar más la identificación de problemas que las propuestas de solución.
- Reconocer los resultados tras la iniciativa de la innovación.
- Estimar positivamente la comunicación informal como medio para aportar ideas.
- Hacer bien las tareas, como convencimiento de los miembros de la organización, lo que supone un beneficio para todos.
- Compensar (de múltiples maneras, no solo económicamente) el rendimiento.

- Tener en cuenta la percepción del cliente.

Lo que se le está exigiendo a la escuela por parte de la sociedad son movimientos que den respuesta a las nuevas demandas sociales. Esto sitúa a las organizaciones y a sus miembros (profesorado, familias, equipo directivo, alumnado, etc.) ante cambios que se convierten en desafíos (Martín-Moreno Cerrillo, 2007, p.422) como son:

- Creciente diversidad cultural del alumnado.
- Desmotivación docente.
- Degradación de centros situados en barrios marginales.
- Difícil equilibrio entre equidad y calidad.
- Complejidad de desarrollo profesional colaborativo.
- Consecución de un adecuado marco legislativo que facilite alianzas.
- Necesidad de una investigación transformadora de las organizaciones educativas.
- Resistencia a modificar los sistemas de evaluación de los aprendizajes.
- Implicaciones legales de utilizar tecnologías digitales en el aula.
- Largo proceso hacia la configuración del *centro educativo versátil*

Martín-Moreno Cerrillo (2006) considera que cabe enmarcar la tendencia de los centros educativos hacia la flexibilización organizativa. A continuación se agrupan las variables que propone la autora, se describen y especifican.

Personalización de procesos educativos. Permite la elección de opciones, realización de actividades, utilizar diferentes recursos de aprendizaje. Para ello es necesario establecer:

- **Diseños curriculares diferenciados** utilizando metodologías variadas de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades e intereses de los estudiantes.
- **Evaluación continua y formativa** proporcionando al alumnado mayor información sobre los logros.

Estructuras flexibles. Versatilidad y flexibilidad en el material, el espacio, la organización del equipo educativo (trabajo en equipo, integración de contenidos...), los horarios y mayor interrelación de sus estructuras (departamento de orientación, equipos de ciclo, comisiones de coordinación pedagógica...). Para ello se precisa:

- **Metodología** que estimule al alumnado para desempeñar un papel más activo en el desarrollo de su proceso de aprendizaje.
- **Agrupamientos flexibles del alumnado** realizando actividades diferentes simultáneamente, el cambio de actividades en tiempos diferentes para los distintos estudiantes o equipos de trabajo, frecuente variación de los miembros de los equipos, etc.
- **Incremento de recursos materiales para el aprendizaje** y no un único libro de texto, lo que promueve nuevas organizaciones de aula y estimula la utilización de los recursos del entorno.
- **Atención a la variabilidad de los ritmos escolares** permitiendo cierta flexibilidad horaria en función de los ritmos individuales.

Participación. La figura de la dirección debe fomentar la participación del equipo docente y no docente, la toma de decisiones del profesorado, de los padres, de los alumnos y del entorno social en general. El estilo directivo participativo favorecerá:

- **Trabajo del profesorado en equipo.**
- **Toma colegiada de decisiones institucionales.** Mayor participación del profesorado, del alumnado, padres y representantes de la administración, en la toma de decisiones relativas al funcionamiento del centro educativo.

Apertura al entorno. Menos individualismo en la utilización de sus propios recursos, espacios y horas, dando lugar a un intercambio con el entorno y tendiendo a centros comunitarios. Para ello, es preciso:

- **Diversificar el espacio escolar** manteniendo una concepción abierta del currículo, estimulando la utilización escolar de los recursos del entorno, por un lado, y por otro, una reorganización del aula que permita optimizar el espacio realizando diferentes actividades al mismo tiempo
- **Incremento de las relaciones con su entorno.** Programar la apertura del centro al entorno, desde el centro comunitario hasta el centro que contempla la utilización sistemática de recursos de la zona.

Calidad de vida. Fomento de un entorno agradable, un espacio funcional, espacios para la vida social (sobre todo en secundaria con el fin de reducir los índices de absentismo escolar).

- **Disciplina basada en los niveles de convivencia social y de realización escolar.** Estimular la cooperación, evitando la competitividad. Trabajar en equipo para ofrecer espacios de intercambio y discusión. Participación activa en la toma de decisiones. Espacios para reflexionar sobre lo que sucede en el aula. Esto significa romper con lo que supone hasta ahora, un clima de aula, donde el profesor dirige y decide.

La escuela versátil necesita un modelo organizativo que favorezca la participación y la colaboración de todos e impulsar el trabajo colaborativo (tanto en el equipo docente, como con el entorno y entre sus alumnos – porque las estructuras, se reflejan en el aula.

El beneficio que una organización educativa flexible y versátil ofrece es dar respuesta a las diferentes necesidades, entendidas como diversidad, y no sólo dirigidas al colectivo o alumnado con necesidades educativas específicas. ¿Es posible configurar un aula versátil como el de la figura 29?

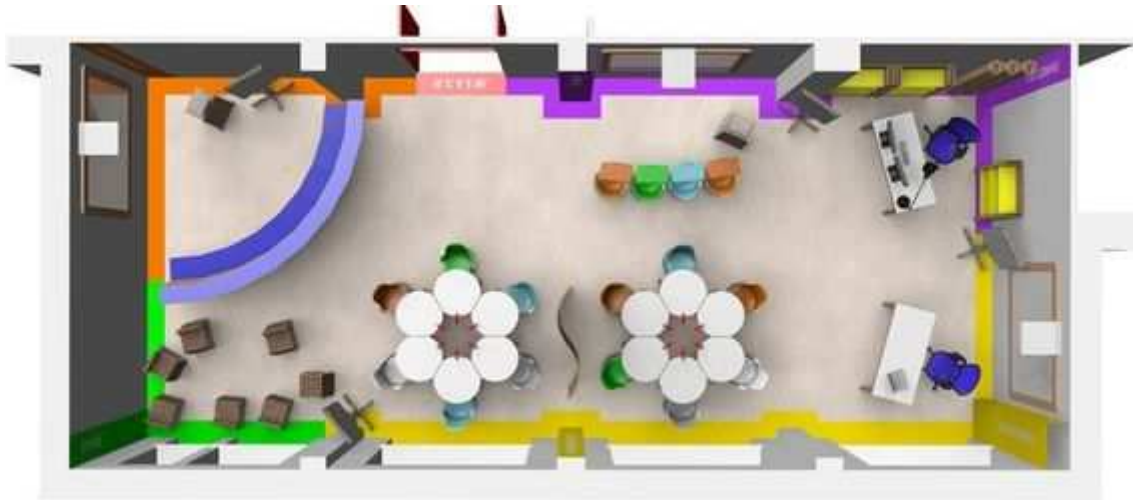


Figura 29. Extraído del informe sobre el impacto del espacio del aula en el aprendizaje de los alumnos. Barrett, Davies, Zhang, Barrett, L. (2015).

B. *El aprendizaje de una organización*

Dalin y Rust (1983) ya se preguntan si las escuelas podrían aprender -*Can schools learn*- en vez de preguntarse por el aprendizaje del alumnado. Senge (1990) considera que la organización que aprende no describe una realidad como tal, sino la visión (un modelo o ideal) de una organización dinámica. Así se concibe como *la organización en que la persona no puede dejar de aprender porque el aprendizaje es parte del tejido cotidiano* (p. 9); y que para construir una organización dinámica es necesario poner en práctica las *Disciplinas del Aprendizaje* (Senge, 1990; Aramburu, 2000) compuestas por:

- **Dominio Personal:** personas que se replantean continuamente su visión personal orientando la creación de su futuro. La organización que aprende está integrada por personas con una alta capacidad de aprendizaje.
- **Modelos Mentales:** son esquemas de pensamiento que modelan los actos de los miembros de una organización que no solo se llevan a cabo sino que se someten a cuestionamiento y modificación de los mismos
- **Visión compartida:** Debe existir un ideal compartido que aglutine las energías individuales de sus miembros y oriente la acción colectiva en una

dirección común. Asimismo, esta visión sirve de vínculo de unión e impregna de coherencia al conjunto. La visión compartida constituye el mecanismo principal que posibilita mantener la unidad en la diversidad que sostiene toda entidad creadora. *La práctica de la visión compartida supone aptitudes para configurar visiones del futuro compartidas que propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento* (Senge, 1992, p.19)

- **Aprendizaje en Equipo:** el aprendizaje sólo puede producirse a través del intercambio de experiencias entre los individuos y la interacción. *El aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo* (Senge, 2012, p.20)
- **Pensamiento Sistémico:** es la *quinta disciplina* que integra las anteriores. Tiene que ver con los comportamientos individuales y grupales que, dentro de la organización, favorecen el aprendizaje de los miembros integrantes. La integración se consigue a través de mantener una perspectiva sistémica que permita valorar los resultados del aprendizaje derivado del trabajo en equipo, y de la práctica del dominio personal y el replanteamiento de sus modelos mentales así como la visión conjunta. Los directivos de la organización son los responsables del desarrollo de esta visión sistémica (Aramburu, 2000).



Figura 30. Disciplinas y principios de la organización que aprende. Adaptado de Senge (1990).

En definitiva, la organización versátil que aprende mantiene una perspectiva de mejora continua y de aprendizaje, asociada a la capacidad de adaptarse al entorno, a las necesidades y promover su propia transformación, construyendo su propia identidad mientras que desarrolla y potencia la creación del conocimiento en el alumnado y también en el profesorado (Aramburu, 2000).

Para Bolívar (2007, p.11) los centros deben ofrecer respuestas a las demandas sociales, y ya no se puede plantear como una opción posible, sino como una necesidad que la organización aprenda para adaptarse a la diversidad y ofrezca situaciones de aprendizaje versátiles.

Al principio del capítulo se cuestiona sobre aquellos elementos que diferencien a las organizaciones que se desarrollan de las que no lo hacen. En el ámbito educativo hay pocos estudios sobre el aprendizaje organizativo (Leithwood y Louis, 1998). En concreto, en España se cuenta con alguna investigación específica sobre el aprendizaje organizativo en los centros educativos. Bolívar (2007, p. 12) que aborda el proceso de transformación y aprendizaje de una organización educativa que desea orientar sus prácticas educativas al desarrollo de las competencias del alumnado.

El **aprendizaje organizativo**, consiste, en el proceso de aprendizaje colectivo, por el que los miembros de una organización mejoran sus acciones, cambian sus modelos mentales y aprenden mientras evalúan, se autoevalúan y planifican juntos. También puede entenderse como el proceso de desarrollo de habilidades y competencias de los integrantes de la organización para que ésta sea más eficaz y cumpla con sus metas y propósitos, siempre y cuando, éstos estén bien definidos.

Un proceso de detección y corrección de errores, como el proceso mediante el que compartimos y desarrollamos conocimiento organizativo, como una mejora de las acciones en la organización, como el intercambio de ideas, procesos y modelos mentales, como el proceso de adquisición colectiva de nuevas competencias por los miembros de la organización, como un cambio de las estructuras de cognición o como un proceso de transformación de la organización en busca de la eficacia, de la calidad. (Rodríguez-Gómez, 2015, p.75).

El aprendizaje organizativo en el ámbito educativo requiere un clima y una cultura que lo facilite, como la motivación por el aprendizaje de sus profesores, el trabajo en equipo de los profesionales de la organización, flujo de información multidireccional, toma de decisiones colegiada, política de desarrollo del personal, apertura al entorno, y procesos de transformación (Martín-Moreno Cerrillo, 2006; Bolívar, 2007; Rodríguez-Gómez, 2015).

IV. La cultura de la organización educativa versátil que aprende

El Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela (ISIP) (Murillo, 2002) destacó los elementos fundamentales para la mejora escolar: en primer lugar, la consideración del centro educativo como unidad de cambio, un cambio que requiere una planificación sistemática donde las propuestas de mejora deben estar vinculadas a las condiciones internas de la organización cuyas metas deben trascender las calificaciones de los alumnos, y donde la implicación de todos los actores educativos es necesaria. Las propuestas de mejora deben integrarse en todas las estrategias y con el tiempo deben institucionalizarse.

De manera visual se representa en el diagrama que Nieto (2003b) propone como autoevaluación de los centros educativos donde se ilustran las propuestas mencionadas, ya que cualquier cambio orientado a la mejora requiere de un proceso reflexivo y de autoevaluación.

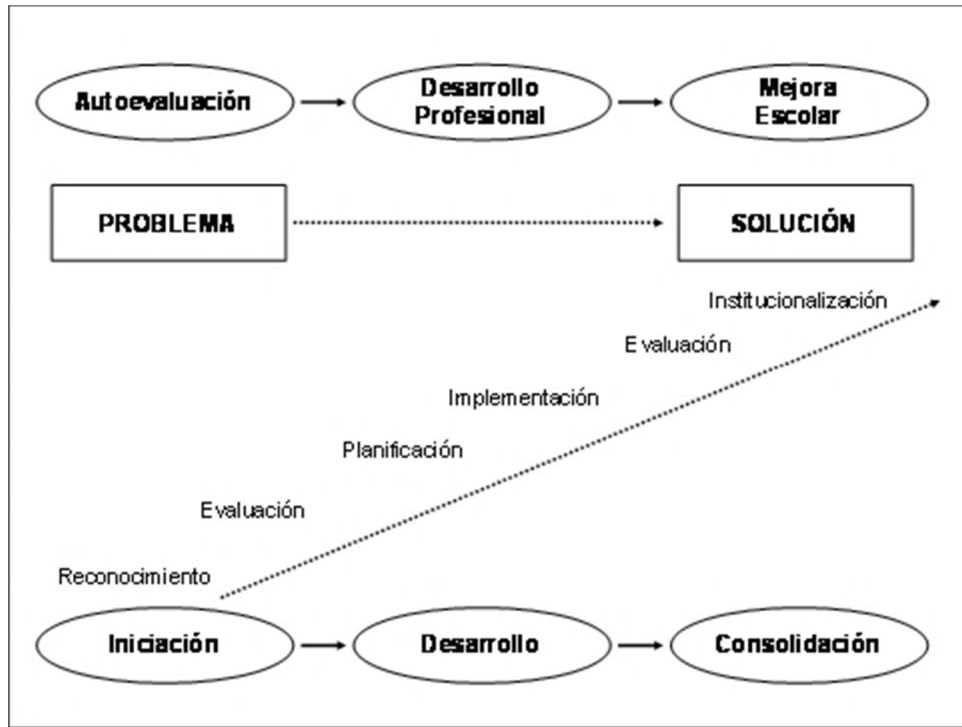


Figura 31. Procesos de la autoevaluación del centro educativo (Nieto, 2003b, p. 285)

En el capítulo II resaltamos que el proceso de cambio no se produce de inmediato ni en profesores de manera aislada, sino que debe darse a nivel de aula, de centro y entorno, es decir, en la organización educativa. Puede ser un proceso lento y para la implementación o puesta en marcha de una estrategia dirigida a la transformación, ha de apoyarse en un conjunto de principios, que deben contextualizarse en cada centro educativo. Cardona Andújar (2001) propone la siguiente secuencia de intervención:

1. Concienciación de los diferentes estamentos comunitarios hacia la reflexión colaborativa y el trabajo en equipo.
2. Optimización del conocimiento de los roles de cada miembro del centro, favoreciendo la autocrítica, definiendo funciones y responsabilidades.

3. Emergencia y consolidación de una cultura genuina, singularizada en cada centro y su comunidad
4. Sensibilización hacia la auto-revisión, como se recoge en la figura 31.
5. Impulso de la formación permanente y de la construcción de conocimiento profesional.
6. Modelos didácticos emergentes que se basan en el grupo y en el trabajo colaborativo.

El concepto de cultura nos ayuda a humanizar las organizaciones, a darle cierta capacidad de mejora, de cambio, de aprendizaje y desarrollo. La mejora escolar y la eficacia (Sepúlveda y Murillo, 2012, Murillo, 2003 y 2004) han destacado el importante papel que juega la cultura en estos procesos, concluyendo que la organización educativa debe conocerse y comprenderse a sí mismas cuando emprende procesos de cambio. O lo que es lo mismo, no se puede tener al margen la cultura escolar en un proceso de innovación o de transformación (Fuller y Clarke, 1994)

La cultura de un grupo o clase es la forma de vida peculiar y distintiva de ese grupo o clase, los significados valores e ideas encarnadas en las instituciones, las relaciones sociales, los sistemas de pensamiento, las tradiciones y las costumbres. Cultura es la forma característica bajo la cual se expresa este material así como la organización social de la vida. *(Clarke y otros. Citado por López Yáñez, 1995.)*

La cultura hace referencia al conjunto de normas, valores, creencias, asunciones (misiones) o representaciones que son el resultado del intenso flujo de relaciones entre el centro, la administración, el entorno, los miembros de la organización, los grupos que lo conforman, sus intereses, expectativas y motivaciones que llevan a la organización a definir un modo de actuar. López Yáñez (1995, p.32) identifica las categorías básicas que definen el contenido de la cultura, como son: a) la apariencia física del centro, b) pautas de conducta, c) lenguaje, d) reglamento implícito, e) valores y f) asunciones.

El mundo social que rodea al profesor se expresa a través de sus acciones, de su lenguaje, de sus gestos. Este mundo social es la cultura o universo de significados de una comunidad [...] La cultura expresa a través de símbolos lo que significan las cosas para los miembros de esa comunidad (Moreno y López Yáñez, 2004).

La cultura escolar va surgiendo a través de la historia del centro, a través de las interacciones humanas y de sus expresiones, que es lo que configura un *Know How*, aunque en la práctica no son pautas permanentes porque van siendo sucesivamente modificadas por el proceso evolutivo que sigue la cultura de todo establecimiento escolar. *Las experiencias pasadas (la memoria) y el conocimiento organizativo, funciona como una matriz estructurante de las percepciones y generadora de las acciones (Bolívar, 2000, p.117)*

También se pueden encontrar diferentes subculturas en una organización, como se menciona anteriormente, la del profesorado de ciclo o departamento que tienen objetivos compartidos, y diferentes a los de otros compañeros. Para clarificar los niveles de interacción de cada miembro/individuo y la organización, presentamos el diagrama propuesto por Lonsdale (1964) citado en Griffiths (1964, p.143) donde se representa al individuo, su rol y los diferentes subgrupos al que pertenece en la organización.



Figura 32. Niveles de interacción del individuo y la organización. Adaptado de Lonsdale, R. 1964.

Con el fin de relacionar los integrantes, funciones y estructuras de la organización educativa con su cultura y la versatilidad, se profundiza a continuación en conceptos como: el currículo oculto, la visión de la organización, el clima y los tipos de cultura.

A. *Currículo oculto*

La organización educativa mantiene jerarquías, relaciones, protocolos, clima, y otros factores que no se aprecian a simple vista pero sí son observables. Esto es lo que se denomina como *curriculum oculto*.

Se refiere a los conocimientos, actitudes y valores que el profesor- y a través del profesor la escuela y a través de la escuela la sociedad- promueve en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin ser sometidos a planificación, reflexión o estar descrita en ningún lugar (López Yáñez y Sánchez Moreno, 2004. p.126). Para la teoría del currículum oculto es más importante la forma en cómo se enseña que lo que enseña el equipo docente del centro. *El currículum oculto tiene como efecto negativo el fragmentar el currículo formal en paquetes de conocimiento* (Martín-Moreno Cerrillo, 2007, p. 188). El currículo oculto se puede manifestar en una determinada forma de estructurar el espacio didáctico, una red de relaciones entre el equipo, o con la figura de autoridad, unas prácticas reiteradas y apoyadas en la tradición o por la presión del entorno. Cuando se desvela el significado, nos permite llegar al fondo de la realidad.

B. *La visión: nuestro horizonte*

Cultura y Visión son dos conceptos interrelacionados, de tal forma que el cambio más significativo de una cultura escolar se produce cuando surge una fuerte visión institucional en el centro, al desarrollar de manera colegiada nuevas normas, valores, opiniones que son importantes para la mejora. Se dice que un centro educativo tiene una visión institucional cuando sus integrantes han llegado a un acuerdo explícito sobre las metas, objetivos y valores que tienen que guiar su conducta. Este proceso requiere de una continua reflexión/debate y acción/evaluación.

La propuesta de una visión para el centro educativo exige que la dirección escolar impulse la creación de una cultura organizativa encaminada al cambio para la mejora, que

tiene que estimular los siguientes aspectos: a) motivación para el cambio, b) asunción de riesgos, c) búsqueda de solución de problemas y d) reconocimiento de los éxitos.

Estudios para la mejora de los centros educativos subrayan el factor determinante que en todo proceso de organización escolar desempeña **la dirección del centro** (Murillo y Krichesky, 2012; Murillo y Hernández, 2015) en la orientación hacia una visión común.

Uno de los trabajos de mayor interés desarrollado en este ámbito ha sido el *Instructional Management Program of the Far West Laboratory for Educational Research and Development*, financiado por el National Institute of Education estadounidense (en Martín-Moreno Cerrillo, 2007). El equipo investigador no encontró una fórmula simple que determinara las características de un **liderazgo instructivo de calidad**. Sin embargo, sí puso de manifiesto dos aspectos de especial relevancia:

- 1) Tener una visión compleja sobre los resultados que pretendían para sus estudiantes.
- 2) Nutrirse de la comunidad como un recurso valioso para el aprendizaje del alumnado. Y en comunidades con cierta problemática, la dirección intentaba buscar solución a través de debates, contactos con miembros del gobierno local, etc. Sus actividades con frecuencia desembocaban en la constitución de redes de apoyo.

C. *La visión compartida en el proyecto educativo de centro*

La organización educativa tiene peculiaridades específicas (Pérez Juste, 2013). Su visión debe reflejarse en el proyecto educativo de centro. Someter a revisión continua el proyecto educativo supone un aprendizaje con el fin de alcanzar los objetivos establecidos de forma colaborativa. A través de la revisión y construcción del proyecto educativo de centro (PEC) se consigue: a) desarrollar la identidad institucional, b) analizar el contexto sociocultural al que dirige sus actividades, c) seleccionar el diseño que más se adecua a los recursos humanos de que dispone, d) situar al centro en un contexto espacio-temporal, f) repartir tareas y responsabilidades entre los miembros participantes, g) prever la planificación y fases de su evaluación y h) realizar previsiones para el apoyo de consulta externas en caso necesario de resolución de conflictos.

El trabajo colaborativo facilita la interpretación y solución desde múltiples perspectivas de un mismo problema, permite compartir las opiniones, establecer los valores como organización educativa y desarrollar la cultura común.

D. *Clima de la Organización*

El clima escolar y la cultura son acepciones que se utilizan para referirse a conjuntos de factores que pueden favorecer o dificultar la labor de los centros educativos, aunque son conceptos diferentes. La cultura hace referencia a los valores y códigos que se expresan pero no se observan a simple vista, mientras que el clima es el ambiente y manifestación de la cultura.

El análisis de las diferentes variables de la cultura puede proporcionar claves para programar cambios sin que se produzcan consecuencias no deseadas de los mismos.

El clima afecta a todas las personas implicadas en el centro educativo: alumnado, profesorado y resto de profesionales, padre/madres y comunidad educativa. La consecución de un clima positivo tiene que ser un objetivo prioritario para el centro, en tanto contribuye a elevar la satisfacción escolar y profesional, y mejorar el rendimiento académico y docente. Moss, Moss y Tricket, (1989) dividen el clima escolar en tres categorías:

- **Relaciones:** sistemas de relación e interacción que se establece tanto con los iguales como con el resto de agentes de los diferentes niveles de la organización
- **Desarrollo personal:** evolución y deseo de mejora que los miembros de la organización tienen.
- **Sistema de mantenimiento y cambio:** incluye los códigos que se establece para mantener la organización como las normas, la claridad de las reglas y el carácter más o menos estricto con el que el profesora aplica las reglas

El clima positivo también afecta a la relación con las familias, porque a) permite a las familias participar y desarrollar relaciones con el equipo directivo, el profesorado y

con otras familias y b) contribuye al desarrollo personal de los padres en términos de su conocimiento de la evolución de sus hijos, de sus habilidades como padres, así como también fortalecer su propia autoestima.

Los estudios sobre eficacia y mejora escolar reflejan elocuentemente que esta variable es de gran relevancia para promover los aprendizajes, independientemente del contexto que se trate (Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu, y Easton, 2010; Casassus et al., 1998; Reynolds, 2006; Sammons, 1995; Scheerens, 2000; Teddlie y Reynolds, 2000; Teddlie, Stringfield, y Burdett, 2003; Treviño et al., 2010). No obstante, crear un clima positivo no siempre es tarea sencilla. Las dos dificultades básicas que se encuentran en la creación de un clima escolar positivo suele ser:

- **Rotación frecuente del profesorado.** Tiende a afectar a la planificación del curriculum, a la cultura colaborativa del centro y al desarrollo profesional del docente. Guin (2004), relata que las escuelas con alto índice de rotación se enfrentan a problemas organizativos graves. La rotación implica una dificultad en la construcción de relaciones interpersonales que afectan al trabajo colaborativo y a altos niveles de frustración (p. 15)
- **Excesivo tamaño del centro.** Se suele denominar un centro de primaria grande a partir de una matrícula de 400 estudiantes. En la investigación realizada por Cotton (1969), se ha detectado un clima más positivo en los centros de pequeño tamaño (Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu, y Easton, 2010).

E. *Tipos de Cultura*

Cuando una organización no presenta un objetivo de evolución y desarrollo se dice que su **cultura es estática**. En estas organizaciones el conocimiento adquirido es *útil por transmitir al alumnado soluciones a problemas, pero siendo un aprendizaje poco significativo en tanto que no estimula decididamente las iniciativas personales del profesorado y del alumnado* (Martín-Moreno Cerrillo, 2007).

Por el contrario, la evolución social constante y las transformaciones estructurales (como la familia, nuevas maneras de trabajar, nuevos modelos económicos, las investigaciones educativas y los informes para el desarrollo competencial) parecen requerir organizaciones educativas que se adapten al cambio, que se orienten hacia el

aprendizaje más significativo y actual, en definitiva, formar al alumnado para vivir y desarrollarse en un mundo en constante cambio. El centro que *considera la mejora como un proceso continuo que forma parte de la vida cotidiana del propio centro* (Murillo y Krichesky, 2012, p.1) Es en este caso cuando hablamos de una organización cuya **cultura es dinámica**

Para Armengol (1999) el proceso de mejora de una organización, su desarrollo organizativo, iría encaminado a la superación de las distintas etapas que van desde una cultura individualista hacia una cultura colaborativa. Este es uno de los aspectos a tener en cuenta en el proceso *educativo y mejora* de la organización que proponemos, y que además, a modo de espejo repercute en la cultura del aula, en las metodologías utilizadas para el aprendizaje y en el desarrollo competencial.

Louis (1993) señala los rasgos básicos que permite que una cultura se oriente a la transformación:

- La facilidad y predisposición de los docentes para formar grupos de trabajo
- La orientación de los directivos a entregar a éstos autonomía y liderazgo.
- La confianza

La cultura hace de impulso hacia la mejora pero también de resistencia, pudiendo coartar las iniciativas de cambio. Esto se debe a que la organización tiene que adquirir una identidad nueva y, por tanto, no siempre está dispuesta.

Harris (citado en Owens, 1976, p.198) sugirió que existían pautas conductuales que se pueden representar en un *continuo* que iba desde el extremo *tractivo* al extremo *dinámico*. Owens (1976) realizó una adaptación que se identifican las características, propósitos y ejemplos de conducta en ese mismo continuo. Todo ello se representa en la tabla 6.

Tabla 6. Características y ejemplos de conducta. Tomado de Owens (1976, p.198).

<div> <div>TRACTIVO</div> <div> </div> <div>DINÁMICO</div> </div>						
	RESISTIR	IMPONER	REGLAMENTAR	PROMOVER	REESTRUCTURAR	INNOVAR
Propósito	Prevenir activamente el cambio. Resistir las fuerzas que impulsan el cambio.	Buscar uniformidad sustancial en las prácticas	Formalizar las prácticas	Cambios menores en las prácticas	Cambios mayores en las prácticas por medio de elementos conocidos.	Separación radical de las prácticas actuales con elementos conocidos.
Conducta	Cabildear Suplicar	Evaluar Inspeccionar	Escribir las normas	Grupos de estudio Orientación Formulación de principios	Programas pilotos Investigación en la acción	Experimentar

Según las conductas que nos llevan a una cultura más o menos dinámica, y en consecuencia, dirigida a la mejora, al aprendizaje, al desarrollo y al cambio, podemos contrastar una tipología de centro u otra. Se resume a continuación la tipología de centros según su cultura (Hopkins, Stoll y Fink, 1996; López Yáñez, 2004, p. 137) más relevantes en nuestro objeto de estudio. Estos son:

- a) ***Estancados/ Hundiéndose:*** *Suelen ser centros que tienen cierta percepción de fracaso. Sus profesores trabajan de manera aislada y con falta de confianza. No existe buena disposición para realizar cambios, y para ello es fundamental que cuenten con un apoyo externo, un consultor o asesor educativo.*
- b) ***Paseantes/caminantes:*** *Suelen ser centros que viven de éxitos pasados. Sus acciones van más encaminadas a guardar y cuidar una imagen que por la definición de sus objetivos como organización. suelen ser percibidos por la comunidad (padres y administración) como centros eficaces y por tanto, no sienten la necesidad de desarrollarse.*

- c) ***Desencaminados/ Luchando***: Son centros que se caracterizan por estar en movimiento, sin embargo, la dirección y objetivos no están definidos. Experimentan la innovación de una manera dispersa, sin determinar las metas. Al no presentarse con objetivos claros y definidos, los miembros de la organización no perciben la consecución de logros, por lo que no se produce la satisfacción personal, motivo por el que sí son receptivos al asesoramiento externo.
- d) ***Dinámicos/Avanzando***: Estos centros son aquellos en los que observamos que han encontrado el equilibrio entre la estabilidad y el desarrollo, el cambio hacia la mejora. Tienen definidas sus metas y trabajan de manera consensuada, en equipo y de forma activa entre los miembros. Esta tipología de centros educativos procura actualizar constantemente su potencialidades, buscando el equilibrio entre un cambio cultural y sus tradiciones.

Hopkins (1996) identifica estas cuatro expresiones o tipologías, como resultado de la intersección entre el binomio Dinámico/estático y Eficaz/Ineficaz, tal y como se muestra en la figura 33.

Proceso		
	INEFICAZ	EFICAZ
DINÁMICO	Desencaminado	Dinámico
ESTÁTICO	Estancado	Paseante

Figura 33. Matriz de Expresiones Culturales de Hopkins y cols. (1996)

En cuanto a las teorías y condiciones que propician el desarrollo de los centros, *existe una capacidad para el cambio en los centros que mejoran y que dicha capacidad les capacita para adquirir las características internas de eficacia, al mismo tiempo que se **incrementa** en ellos el rendimiento y **resultados de los alumnos***” (Hopkins, 1996, p.381)

V. Síntesis

Las investigación educativa e informes europeos demandan una nueva organización educativa cuya misión sea el desarrollo competencial del alumnado. Esta nueva organización educativa precisa tener unas características como la versatilidad y la mejora continua. El proyecto educativo de centro y su misión deben estar definidos por parte de todos los miembros del centro de manera colegiada. Para ello, la organización, debe procurar que los equipos deseen aprender y estén motivados, mantener espacios para la reflexión, la autoevaluación, proponer diseños curriculares diferenciados, incorporar en el aula metodologías y técnicas didácticas versátiles, integrar una evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizar diversos materiales para el contenido, diversificar los espacios aprovechando el aprendizaje ubicuo⁵, mantener relaciones con

⁵ Aprendizaje que se produce en cualquier lugar y momento, integrando la educación formal, no formal e informal.

el entorno, abrir sus puertas al exterior, y sobre todo mantener una cultura abierta al aprendizaje para el alumnado y el profesorado (Bietenbeck, 2014; Rose y Daley, 2012; Murillo, 2008, Hattie, 2009, 2012; Looney y Michel, 2014; Martínez y MCgrath, 2016; Martín-Moreno Cerrillo, 2006).

En este contexto, sólo pueden desarrollarse con éxito si se da la flexibilidad en el contenido curricular y en las estructuras de los centros educativos, además de que el profesorado aplique un diseño organizativo y didáctico versátil como marco del trabajo escolar.

Para realizar estos cambios es necesario un asesoramiento para el Desarrollo Organizativo que integre (*Partnership 21*, 2007) para obtener el desarrollo competencial necesario para el siglo XXI: a) el aprendizaje grupal, b) desarrollo profesional y c) el aprendizaje organizativo, tal y como propone en la figura 34. En la parte inferior aparecen estos elementos y en la parte superior el marco de las competencias descritas en el capítulo I.

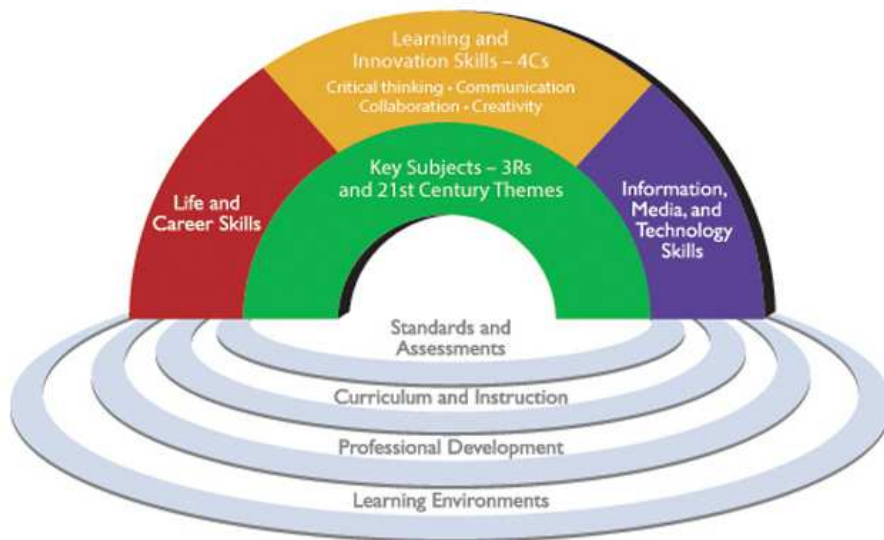


Figura 34. Imagen extraída de Framework for 21st Century Learning. Partnership 2007.

El centro versátil precisa de una organización educativa que aprende y que genera conocimiento, una cultura dinámica, una dirección que les orienta hacia una visión común y hacia un clima positivo, cuyos integrantes aprenden durante toda la vida y facilitan al alumnado un aprendizaje para la vida.

El que aprende toda la vida es alguien con iniciativa, resuelve problemas, es creativo e innovador a la hora de sacar el máximo partido a las oportunidades que le brinda la vida, y contribuye a un bien mayor (Hargreaves y Shirley, 2012, p. 128).

CAPÍTULO IV

TRANSFORMACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA HACIA LA VERSATILIDAD Y EL APRENDIZAJE

En los capítulos anteriores se recogen las evidencias de la investigación pedagógica que ponen de relieve los factores que influyen en el aprendizaje y en el desarrollo de las competencias, lo que justifica la necesidad de una transformación en las organizaciones educativas cuya finalidad sea desarrollar las competencias necesarias para el siglo XXI.

Entender y organizar el trabajo docente en un espacio global, a nivel organizativo, que va más allá de las prácticas educativas en el aula, exige nuevas competencias, como dominar formas de organización más complejas, negociar la organización del trabajo con los compañeros, relacionarse con los agentes del entorno, etc. (Perrenoud, 2010).

A este proceso de adaptación y mejora continua de la organización educativa ante las demandas sociales e investigaciones educativas es lo que se denomina Desarrollo Organizativo (DO hacia una organización que aprende).

I. Desarrollo organizativo

El Desarrollo Organizativo contribuye al desarrollo de comunidades profesionales dentro del centro educativo. Es un término genérico que se ha utilizado junto a otros similares, como: mejora de la escuela, creatividad del centro escolar, revisión basada en la escuela, progreso de la escuela, cultura colaborativa, aprendizaje de las organizaciones o la escuela que aprende (Martín-Moreno Cerrillo, 2007, p.345). En este trabajo se elige el término desarrollo organizativo por la connotación global, de progreso y crecimiento que conlleva en el centro, en el equipo directivo, en el docente y en el alumno.

El Desarrollo Organizativo tuvo su origen tras la Segunda Guerra Mundial con el fin de flexibilizar las organizaciones, sobre todo empresas y fábricas muy burocráticas

basadas en los principios tayloristas, descritos brevemente en el capítulo II. Aunque el concepto ha ido evolucionando, todavía persisten sus valores humanistas, se tiene en cuenta el desarrollo del liderazgo y entiende la organización de manera global, como un sistema, teniendo en cuenta sus relaciones y su entorno.

Los primeros trabajos de desarrollo organizativo estaban vinculados al liderazgo y a la participación democrática, a las relaciones humanas y la influencia que éstas tienen en el comportamiento de la organización, a las dinámicas grupales, relaciones interpersonales, motivación, diagnóstico para evaluar el cambio, la investigación-acción y tener en cuenta el entorno como un sistema (Rodríguez-Gómez, 2015, p.29).

López-Yáñez et al. (2007) plantean el desarrollo organizativo como un proceso a medio-largo plazo que afecta a toda la organización y a su contexto y que requiere de una reflexión previa sobre qué cambiar, por qué, y para qué con el fin de realizar una planificación estratégica. *El desarrollo organizativo es el proceso mediante el que incrementamos la efectividad organizativa y facilitamos el cambio personal y organizativo a través del uso de intervenciones basadas en el conocimiento científico social y conductual* (Anderson, 2010, p.3). En sus diferentes definiciones se describe como proceso dirigido a la mejora que requiere intervenciones planificadas y que se basa en las ciencias de la conducta, dando mucha importancia a un apoyo externo, un consultor que adquiriera un de facilitador y *coach* (Rodríguez-Gómez, 2015).

Este proceso de desarrollo organizativo conlleva la implicación de los miembros de la organización a tomar decisiones, dialogar, participar, implicarse, trabajar en equipo, tener confianza, afrontar conflictos, mantener la honestidad. Todo ello, es elegido libremente por los miembros y conlleva, a su vez, un compromiso interno (Argyris, 1970).

Existen modelos diferentes que guían el desarrollo organizativo. Los estadios que se proponen algunos autores se sintetizan en la tabla 11:

Tabla 7. Estadios o fases según modelos de Desarrollo Organizativo. Elaboración propia.

Modelo de Judson (1991)	Modelo de Gaipín (1996)	Modelo de Gairín (199b)
<ol style="list-style-type: none">1. Análisis y planificación del cambio2. Comunicación del cambio3. Aceptación de los nuevos comportamientos4. Cambio hacia el estado deseado5. Consolidación e institucionalización del nuevo estado	<ol style="list-style-type: none">1. Establecer la necesidad2. Desarrollar la visión3. Diagnosticar la situación4. Generar sugerencias5. Detallarlas6. Realizar prueba piloto7. Preparar acciones8. Poner en marcha9. Medir, reforzar y perfeccionar	<ol style="list-style-type: none">1. La organización sólo es un marco que sostiene un programa de intervención.2. En la organización existen unos planteamientos que definen unas metas organizativas e implica un compromiso.3. La organización que aprende, aquella que utiliza sistemas de evaluación para el aprendizaje y la mejora constante. Implica el desarrollo de las personas que están en ella.4. La organización que genera conocimiento y lo comparte. Este es el estadio superior.

Galpin en 1996, propone un modelo formado por nueve etapas, que se conoce como *la rueda de Galpin*.



Figura 35. Rueda de Galpin (1996).

La tabla 8 resume la propuesta de Gairín, donde analiza los aspectos y elementos específicos de una organización educativa, entendida en los tres niveles recogidas en la tabla 11: como marco, como contexto y la organización que aprende.

Tabla 8. Implicaciones de los Estadios organizativos (Gairín, 1999, p.8)

Aspectos de Análisis	La Organización como Marco	La Organización como Contexto	La Organización Aprende
Aspectos Generales <ul style="list-style-type: none"> ○ Currículum ○ Diseño curricular ○ Desarrollo Enseñanza 	Cerrado Esquema de trabajo Individualista	Abierto y consensuado Excusa para el debate Cooperativa	Abierto y contextualizado Instrumento de cambio Cooperativa, innovadora
Aspectos Organizativos <ul style="list-style-type: none"> ○ Objetivos/Misión 	Impuestos Predomina lo individual	Consensuados Predomina lo colectivo	Negociados permanentemente Se impone el sentido social
Estruct. de R.Humanos <ul style="list-style-type: none"> ○ Profesorado ○ Alumnado 	Balcanización Sujeto pasivo	Colaboración Protagonista	Autoregulación colectiva Agente activo del cambio
Estruct. de Material <ul style="list-style-type: none"> ○ Espacios, mobiliario, material 	Soporte de la enseñanza	Medios educativos	Medios para interactuar
Estructura Funcional <ul style="list-style-type: none"> ○ Horarios ○ Normas 	Rígido, tipo mosaico Instrumento de poder	Flexibles, adecuados al proyecto Defensa de decisiones colectivas	Adaptables Instrumentos de negociación

Tabla 8. (Cont.)

Aspectos de Análisis	La Organización como Marco	La Organización como Contexto	La Organización Aprende
Sistema Relacional <ul style="list-style-type: none"> ○ Alumno ○ Profesor ○ Directivo ○ Participación de profesorado-familias-alumno ○ Comunicación ○ Reuniones 	Sujeto pasivo Transmisor Controlador Centrada en la gestión Testimonial Vertical, unidireccional Sin compromisos	Participante Mediador Coordinada Centrada en propias expectativas Coparticipación Vertical y horizontal Participantes activo e interesados	Agente de cambio Guía, facilitador Transformador Centrado en los problemas Agentes activos Integrada, asertiva Compromiso con los acuerdo
Dirección	Define, normativiza	Gestiona acuerdos comunes	Resuelve conflictos
Funciones organizativas <ul style="list-style-type: none"> ○ Planificación de ○ Toma de decisiones ○ Evaluación 	Uniforme Centralizada, atiende la eficacia Normativa	Diversificada, Consensuada Por consenso	Contingente Autonomía responsable Centrado en el cambio, autoevaluación.

Además de estos aspectos Gairín (1999) contempla determinados elementos que van a facilitar que la organización se encuentre en un nivel u otro. Estos son: los niveles de creatividad, el contexto interno, el contexto externo, la implicación personal, la participación social, la horizontalidad en toma de decisiones, la calidad de RRHH y la autoevaluación institucional. Todo esto se configura de manera visual en la figura 36. No obstante, más adelante, en el capítulo V se aborda el proceso de transformación de las organizaciones educativas de manera más profunda.

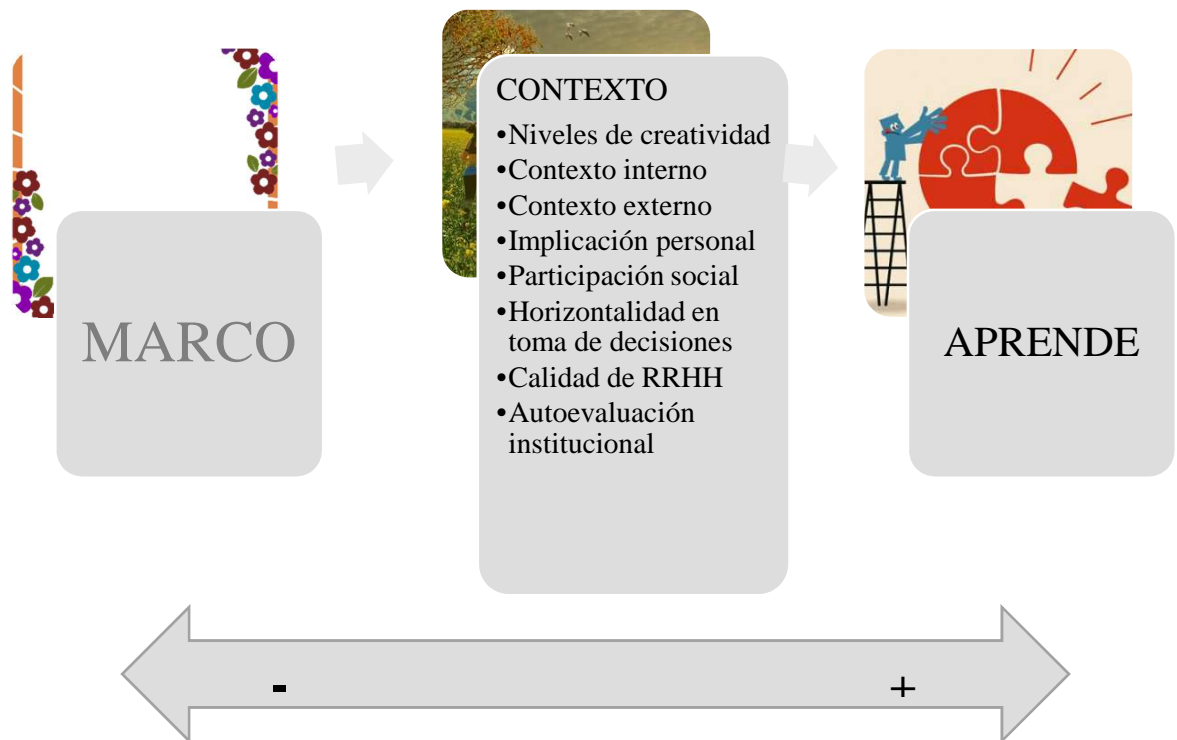


Figura 36. Orientaciones que adoptan las organizaciones. Adaptado de Gairín, 1999, p.9.

De cualquier manera, aun sabiendo que la escuela debe permanecer en desarrollo y orientada a la mejora constantemente, es necesario identificar cómo se realizan los procesos, si no se quedan en buenos deseos, sin avanzar y dando vueltas, tal y como plantea Knoster (2002), descrito en el epígrafe de condiciones de éxito en este mismo capítulo.

Un proceso de transformación requiere presión, intención y planificación, entre otros. Para planificar el proceso de mejora escolar (Hargraves y Hopkins, 1991; Galpin, 1996 y Garín, 2002, Murillo, 2012) establecen unas fases que, adaptadas a este estudio corresponden a las siguientes.

- **Iniciación.** Relacionado con el momento de presión del entorno y toma de conciencia del cambio y la mejora. Es el momento en el que alguien

toma la iniciativa y comienza a promover la idea de cambio. En esta fase se crean las condiciones adecuadas para la transformación y comienza la siguiente fase.

- **Diagnóstico** de fortalezas y debilidades de la organización, intereses, recursos, y diagnóstico del alumnado, formación del profesorado, análisis del clima, necesidades, etc. En definitiva, conocer desde donde se parte y ofrecer un *feedback*. En todo el proceso es fundamental la implicación de los miembros de la organización y su reflexión.
- **Exploración** de las posibles propuestas de mejora, prioridades y metas.
- **Planificación de la acción.** Donde se define la dirección y las etapas. Se diseñan las acciones, objetivos, responsables, recursos y temporalización.
- **Ejecución y desarrollo.** Puesta en práctica de las acciones previstas, seguimiento y revisión de las fases en las sesiones de trabajo.
- **Autoevaluación y Evaluación** de las acciones, de la consecución de objetivos, de las dificultades, investigar nuevas propuestas y volver a la fase segunda, exploración sucesivamente hasta llegar a la siguiente fase
- **Institucionalización.** Incorporación a la cultura de la organización, el desarrollo y mejora continua cuya finalidad es el aprendizaje de todos los miembros de la organización educativa con la visión compartida para que el alumnado adquiera las competencias necesarias del siglo XXI

No obstante es necesario aclarar que aunque se planteen unas fases comunes en los procesos de cambio, ninguno se produce igual, en tanto que depende de la cultura de la organización, del contexto, de su entorno, de la misión y visión que definan como objetivos de acción

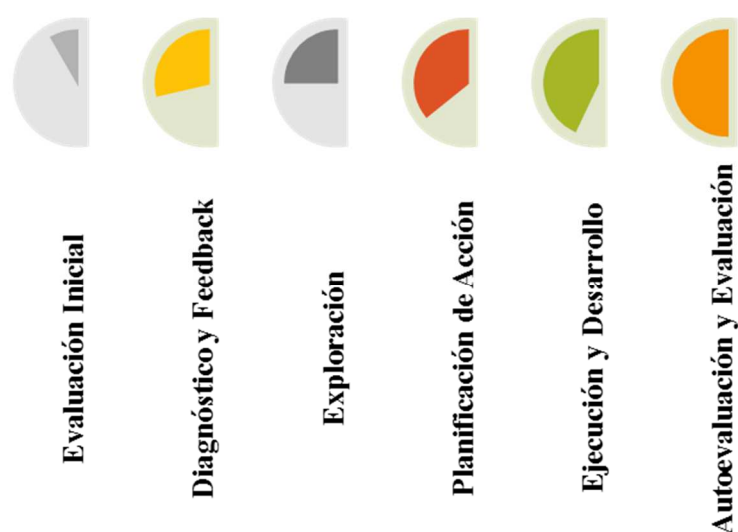


Figura 37. Fases para la transformación de la organización educativa. Elaboración propia.

Como se ha descrito al principio del capítulo, para iniciar y mantener este proceso de aprendizaje, debe facilitarse la implicación y el compromiso. *Un cambio propuesto por un organismo ajeno a la organización no obtiene éxito* (Murillo y Krichesky, 2012, p.30), aunque la toma de conciencia aparezca por cierta presión ejercida por el entorno, la demanda hacia la transformación debe promoverse o presentarse por los miembros de la organización con intención de mejora. Glickman (1990, p. 405) propone por lo menos, las siguientes premisas para que se produzca el desarrollo:

- El profesional del centro que así lo desee podrá participar en la toma de decisiones sobre la mejora de la escuela.
- Cualquier profesional del centro que no desee participar, no está obligado a participar en el proceso de toma de decisiones.
- Una vez que se ha tomado una decisión para la mejora, todo el equipo tiene que implementarla.

El desarrollo organizativo no consiste únicamente en realizar cursos, ni visitas a otras experiencias, o en leer los últimos resultados PISA, sino en conseguir que las ideas y proyectos de los miembros de la organización puedan ser aplicados en su contexto, en

su práctica educativa diaria y en ese centro concreto. Consiste en promover espacios de aprendizaje para el alumnado y profesorado, capacitar al profesorado para tomar decisiones de calidad con respecto al currículo, planificar estrategias organizativas sin perder de vista el objetivo: desarrollar las competencias del alumnado. Por tanto, todas las estrategias para el desarrollo, deben realizarse a conciencia para transferirse a la práctica. Para ello es preferible contar con un asesor externo que trabaje con el grupo, les ayude a identificar metas, planificar acciones, resolver conflictos, con el fin de que posteriormente, la organización por sí sola pueda hacerlo, de que la organización sea capaz de crear un ambiente propicio para la reflexión, la investigación de su práctica y la mejora continua. Para que esto suceda, la cultura del centro debe apoyarse en cuatro pilares (Martín-Moreno Cerrillo, 2007, p.137):

1. **Gestión colegiada:** Todos los miembros de la organización deberían participar en la identificación de la misión y visión del centro, en su proyecto educativo de centro, en la toma de decisiones de la organización y en los enfoques metodológicos.
2. **Grupo de trabajo colaborativo.** El equipo debe trabajar como tal, manteniendo reflexiones pedagógicas, una buena comunicación, coordinación y enfocar proyectos interdisciplinares.
3. **Consultoría-asesoramiento-apoyo.** El rol del asesor es facilitar que se den los espacios y tiempos para realizar el proceso reflexivo pedagógico y estructural de la organización. Facilitar observaciones, realizar preguntas para que el equipo pueda cuestionarse la conducta organizativa y tomar conciencia. El asesor externo, es además una dimensión fundamental para el desarrollo profesional del equipo ya que se adapta a las necesidades contextuales y precisas y entrena al equipo en temas concretos para la acción en el aula y en la organización. Everard (2004, p. 209) destaca ventajas de los consultores externos, como son:
 - La objetividad
 - El aporte de conocimiento de otras organizaciones
 - El análisis de las organizaciones
 - La capacitación para obtener información diagnóstica si están especializados en la entrevista.

4. **Integrarse en el entorno.** Formar parte del sistema local, nutrirse del entorno y aportarle a su vez, facilita el desarrollo de la organización y las competencias de los alumnos.

II. Condicionantes del Desarrollo Organizativo:

Knoster et al. (2000) estudian la transformación de las organizaciones, y ofrecen un modelo para guiar la implementación al grupo de trabajo.

- Desarrollar una **visión**: una vívida imagen del futuro deseado de su organización escolar.
- Construir **habilidades**: conocimiento adquirido o desarrollado a través de la formación o experiencia necesaria para realizar con éxito las tareas requeridas.
- Ofrecer **incentivos**: elementos que animen o motiven a la acción, no necesariamente económicos.
- Identificación de los **recursos**: los medios disponibles, tales como el personal, el apoyo de la comunidad, el equipo, recursos materiales necesarios.
- Desarrollar un **plan de acción**: pasos concretos que se deben realizar para el desarrollo.

Según Knoster et al. (2000) ante la ausencia de cualquiera de estos elementos, el resultado en la organización puede ser un estado que va desde la confusión al caos, el falso comienzo o la frustración. Si un centro no tiene visión, aunque tenga habilidades, recursos, incentivos o plan de acción, será un centro con una gran confusión. Si no tiene habilidades, aunque tenga visión, recursos, incentivos o plan de acción será un centro con una alta ansiedad. Si tiene visión, habilidades, incentivos, plan de acción pero no tiene recursos, tendrá una gran frustración. Si tiene visión, habilidades, recursos, plan de acción pero no tiene incentivos, en ese caso generará una gran resistencia hacia el cambio. Y por último, si tiene todo menos un plan de acción, en ese caso, será un centro que permanecerá dando vueltas, sin llegar a metas claras. En la figura 38 se puede ver el ejemplo de la consecuencia ante la ausencia de alguno de los elementos descritos.

VISIÓN	HABILIDADES	RECURSOS	INCENTIVOS	PLAN DE ACCIÓN	
Ausencia					Confusión
	Ausencia				Ansiedad
		Ausencia			Frustración
			Ausencia		Resistencia
				Ausencia	Vueltas
					Cambio

Figura 38. Marco para el cambio. Adaptado de Knoster et al. 2000.

Fullan (1990) señala ciertas condiciones para que los esfuerzos de desarrollo organizativo puedan tener éxito: a) conocimiento, capacidad y predisposición, b) compromiso a largo plazo (3-5 años), c) proceso en tres fases: punto de partida, iniciación, institucionalización, d) gestión, compromiso y liderazgo del equipo directivo, e) agentes consultores externos para promover el liderazgo interno dentro del grupo, f) el compromiso voluntario por parte del equipo educativo, g) cuidadosa planificación con iniciativas y estrategias para el cambio, h) estrategias del desarrollo organizativo como parte de los modos habituales de la organización, i) tiempo y recursos técnicos y j) coherencia (que es la característica que se viene destacando a lo largo de este estudio) entre lo que pedimos a los estudiantes y las competencias de los docentes.

No se debe olvidar que al trabajar con la organización de manera global, todos los factores que la configuran pueden convertirse en facilitadores o barreras, ya que sus elementos componen un sistema, desde las diferencias individuales, el contexto, los objetivos del cambio, etc.

A. *Condicionantes de Éxito*

Destacamos los condicionantes de éxito más relevantes en este estudio, que se reflejan en la parte empírica de nuestro trabajo:

1. **Presión externa** para que se produzca el cambio. Voluntad para afrontar la situación y deseo de mejorarla (Galpin, 1996; Standford, 2005, Mills 2003)
2. **Liderazgo fuerte** tanto en el equipo directivo como en el profesorado. El profesorado debe disponer de un alto grado de autonomía sobre su enseñanza y tener mayor autonomía en la planificación y toma de decisiones. Por otro lado, el liderazgo escolar consiste en desplegar un liderazgo pedagógico y crear una cultura de colaboración (Hoyle, 1992 citado en Rodríguez-Gómez (2005, p.47; Standford, 2005)
3. **Metas claras**. Identificar los objetivos y la dirección del proyecto educativo facilita el cambio (Cummings y Worley 1989, 2014)
4. **Motivación** para el aprendizaje, para la mejora y el logro: creación de una buena disposición para el cambio y vencimiento de las resistencias (la motivación para el aprendizaje, para la mejora y el logro Cummings y Worley 1989, 2014)
5. Identificar un **grupo de interés clave** para el desarrollo y la mejora e influir directamente en ellos con el fin de ir expandiendo las buenas prácticas hacia el cambio (Cummings y Worley 1989, 2014)
6. **Soluciones únicas** y adaptadas a la organización. Cada organización es única y aunque se planteen fases y secuencias para el cambio más o menos planificadas, se debe tener en cuenta la historia de la organización, su contexto, su cultura, por lo tanto, sólo se pueden tomar decisiones en cada una de las organizaciones in poder replicar prácticamente soluciones entre una y otra (Mills, 2003)
7. Mantener un **tono optimista**, fomentando una organización vanguardista. Esto requiere ímpetu y optimismo en los miembros del equipo, así como compartir una visión común para la organización (Mills, 2003)

8. **Recompensar el esfuerzo**, el proceso de mejora y no sólo por los resultados a corto plazo, sino que también es necesario observar resultados tangibles a corto plazo (Mills, 2003)

Por el contrario, y con gran frecuencia, en las organizaciones o en los procesos de mejora y desarrollo surgen resistencias.

B. *Resistencias frente al cambio*

Gran parte de las investigaciones empíricas se centran en las variables contextuales como resistencia. Algunas lo abordan desde las diferencias individuales, pero son pocas las que combinan el contexto y la personalidad (Rodríguez-Gómez, 2015). En las posibles predicciones de obstáculos al cambio, estas resistencias no deben percibirse siempre como algo negativo, ya que, de darse, pueden movilizar otros procesos o conflictos que permitan que la organización realice un movimiento de ajuste y por tanto avanzar. (Rodríguez-Gómez, 2015 p.46). Los estudios (Lewin, Mills, 2003, Cummings y Worley, 1989, entre otros) de la complejidad del cambio organizativo detectan como barreras:

1. **Actitud** hacia el cambio, como resistencia de los equipos, disrupción, cinismo (Kotter, 1995)
2. **Estilo directivo**. No crear una coalición de dirección suficientemente poderosa o si el equipo directivo no está lo suficientemente concienciado o motivado hacia la transformación (Mills, 2003; Kotter, 1995; Standford, 2005)
3. **Ausencia de visión** unificada, carecer de visión o no comunicar con suficiente ahínco la visión (Mills, 2003; Kotter, 1995)
4. Falta de **planificación** acorde a los objetivos planteados. No establecer la verdadera importancia de los aspectos urgentes que pueden darse, si existen incoherencias entre los aspectos que se dicen y hacen (este factor está relacionado con las teorías del uso y declarativas de Argyris y Schon de 1978) o si existen diferentes proyectos o iniciativas gestionándose de manera simultánea (Mills, 2003; Kotter, 1995; Standford, 2005)
5. Carencia de **institucionalización** de los cambios que se hayan podido realizar en la cultura de la organización (Kotter, 1995)

6. Si sólo existe un grupo con el equipo con el que se trabaje el cambio y se da **discontinuidad** con el compromiso del grupo y la información o traslado de lo acontecido hacia el resto de los participantes de la organización (Standford, 2005)
7. Si lo que se busca son directrices externas que ofrezca el consultor, a modo de recetas, ante los conflictos o los problemas, en vez de reflexionar, proponer y probar (Standford, 2005)

En definitiva, la organización se desarrolla a medida que sus miembros también lo hacen tanto personal como profesionalmente. Igualmente, llegará al estadio de organización que aprende que propone Gairín (1999) como resultado de los aprendizajes individuales, pero no entendidos como la suma de éstos, sino en la medida que se desarrollen nuevas acciones, nuevos hábitos y nuevos comportamientos que se instauren en la cultura y por tanto, en la organización.

III. Aprendizaje Organizativo

A partir de Peter Senge (1990) se inicia y desarrolla concepto de Aprendizaje organizativo como estrategia del desarrollo.

Ya no es posible “otear el panorama” y ordenar a los demás que sigan las órdenes del estratega. Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de organización [...] y si los equipos no aprenden la organización tampoco (Senge, 1992, p.12)

Aunque el término puede llegar a crear confusión dado que la acción de aprender sólo es atribuible al ser humano y no a una organización, se puede decir que el aprendizaje pasa a formar parte de la cultura de la organización sólo si sus miembros aprenden. Aunque por otra parte, para denominar una organización que aprende no sólo se atribuye por el aprendizaje individual de sus integrantes.

Rodríguez-Gómez (2015) define *el aprendizaje organizativo como un proceso de detección y corrección de errores, como el proceso mediante el que*

compartimos y desarrollamos conocimiento organizativo, como una mejora de las acciones en la organización, como el intercambio de ideas, procesos y modelos mentales, como el proceso de adquisición colectiva de nuevas competencias por los miembros de la organización, un cambio de estructuras cognitivas o como un proceso de transformación de la organización buscando ser efectiva (p. 75)

Este proceso de aprendizaje genera cambios estratégicos en la organización cuando se mantiene un equilibrio entre la exploración de lo nuevo (para ello debe saber manejarse en la incertidumbre) y la aplicación y revisión de lo que ya ha aprendido previamente a través de los modelos mentales compartidos entre los miembros participantes. Así deben producirse **tres tipos de aprendizaje** (Real y Roldán, 2006, recogido del marco 4I para el aprendizaje organizativo de Crossan y Vera):

- a) Un aprendizaje individual: competencia y motivación para desempeñar las tareas aprendidas.
- b) Un aprendizaje grupal: dinámica grupal, colaboración y comprensión compartida.
- c) Un aprendizaje organizativo: estructuras, procedimientos y estrategias.

El proceso de Aprendizaje Organizativo puede ser evaluado (Bontis, 1999 y Bontis et al. 2002), a partir de cinco dimensiones (variables SLAM): stocks de aprendizaje individual, grupal y organizativo y flujos de aprendizaje de *feedforward* y *feedback*. Oviedo-García et al. (2014), Prieto y Revilla (2006) Real y Roldán (2006) ponen en evidencia que hay una relación entre el aprendizaje organizativo y el rendimiento de la organización, cuya observación confirma que a mayor capacidad de aprender, mejores resultados en la organización sea empresarial, administrativa o educativa.

Al igual que el desarrollo puede tener éxito o no, dependiendo de los factores que lo faciliten u obstaculicen, el aprendizaje también puede fomentarse o inhibirse en una organización (Rodríguez-Gómez, 2015). En el caso de una organización empresarial los efectos que puede tener esas resistencias al aprendizaje pueden ir directamente contra la innovación, la mejora, el rendimiento o los resultados esperados;

Senge (1992) y Leithwood (1995, 1998) identifican un modelo integral, e incluyen como facilitadores del aprendizaje organizativo: a) la existencia de un modelo de centro

compartido, b) un proyecto de futuro, c) un estilo de liderazgo aceptado y d) una cultura evaluativa. Todo ellos son contenidos propios de una organización que aprende. En la figura 39 se reflejan los cinco factores que propone Leithwood.

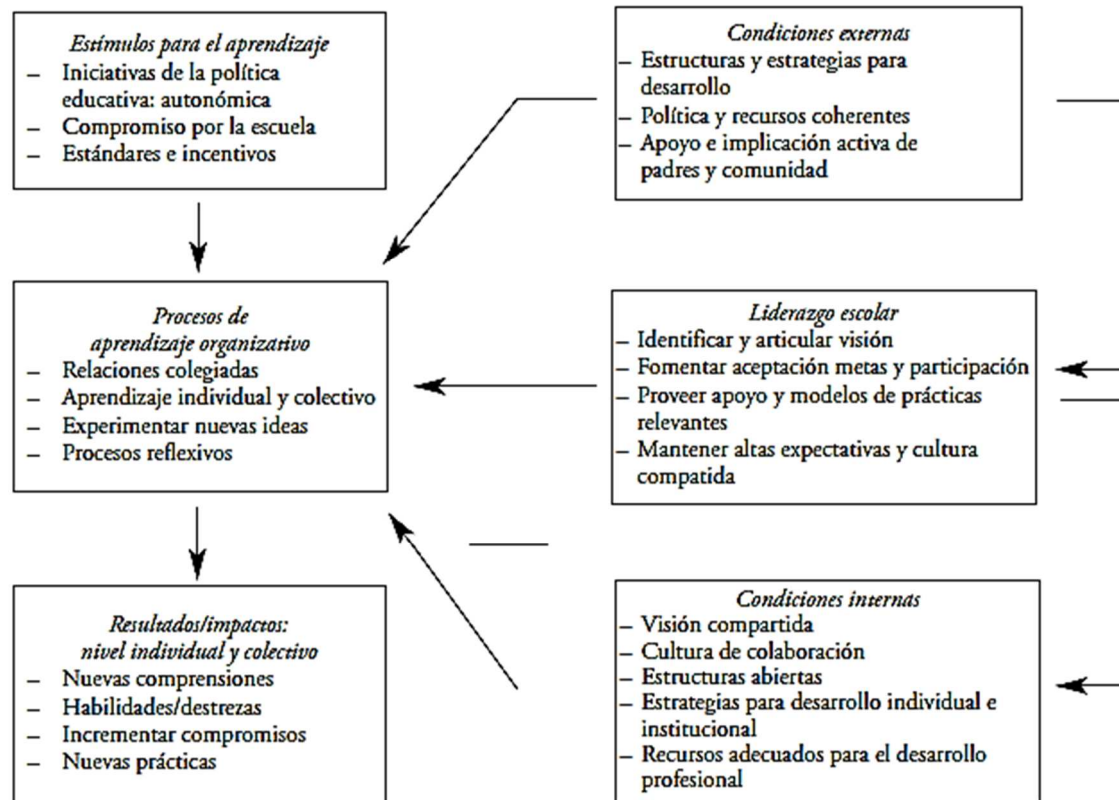


Figura 39. Factores facilitadores del proceso de Aprendizaje Organizativo de Leithwood. Adaptado de Garín, 2000.

En definitiva, el aprendizaje organizativo se produce siempre que los miembros de la organización mantengan una actitud positiva hacia el aprendizaje continuo, hacia la mejora y hacia el desarrollo. Se trata de crear organizaciones convertidas en espacios para el aprendizaje tanto del alumnado como del profesorado (Bolívar, 2001)

IV. Desarrollo profesional

Al igual que se justificaba al principio del capítulo la elección por el término “desarrollo” por su concepto global, nos referimos a “desarrollo profesional” y no “formación permanente del profesorado”. El concepto desarrollo incluye la formación personal, profesional y el reciclaje o actualización, coincidiendo con Marcelo (1990, p.571) cuando se refiere a que *el concepto desarrollo tiene una connotación de evolución y de continuidad que nos parece que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores.*

Medina (1997, p.87) define desarrollo profesional como *la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común.*

Ferreres y Arós (1999) contemplan varios enfoques para que se produzca un buen desarrollo profesional en el profesorado. Son los siguientes:

1. El desarrollo organizativo para calar en la cultura e institucionalizar la necesidad de mejora y crecimiento.
2. Una formación centrada en la escuela, en su contexto, basada también en el intercambio de los compañeros, compartir buenas prácticas, todo ello centrado en la organización educativa concreta para poder llevar a la práctica directamente la teoría y poder coordinar acciones interdisciplinares.
3. Un desarrollo profesional colegiado o cooperativo, es decir, todo el equipo en su conjunto mantenga la buena disposición hacia la mejora tanto personal como profesional y hasta organizativa, con el fin de mejorar su práctica docente.
4. La investigación-acción. Lo que supone un análisis y evaluación de las acciones valorando tanto sus resultados como procesos con el fin de mantener, modificar y mejorar. Esto conlleva la necesidad de disponer de espacios para la reflexión y mantener una actitud crítica hacia la propia acción.

No obstante, los cambios hacia la mejora organizativa conllevan unas fases por las que las personas van asumiendo la necesidad de desarrollo, de cambio, desde que se inician o se detectan las necesidades hasta que se adquiere cierta seguridad competencial en la práctica como se muestra en la figura 40 (Santiago, 2015).

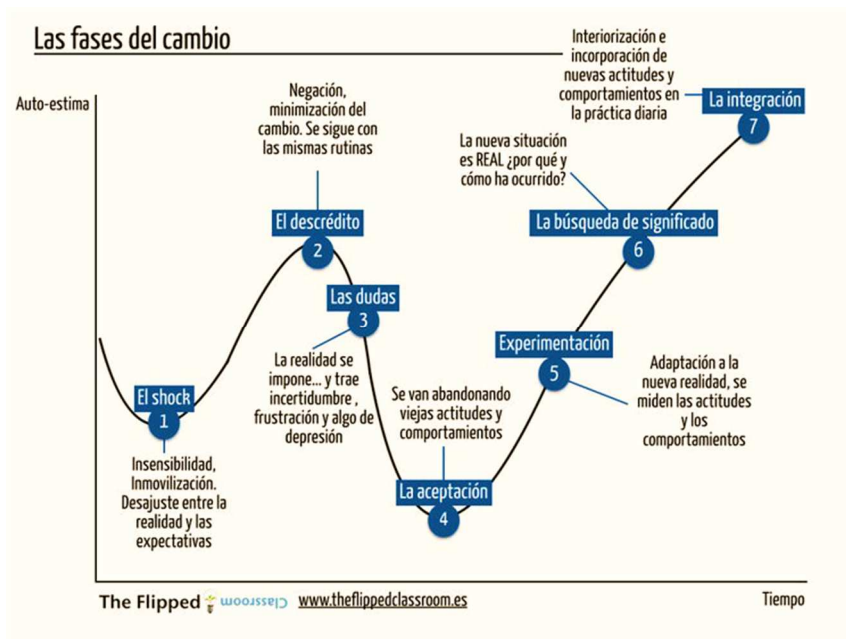


Figura 40. Fases del cambio en la organización. Santiago (2015).

Estos enfoques de desarrollo y mejora que propone Imbernón (1994) o el modelo de desarrollo profesional a través del desarrollo curricular que propone Marcelo (1990) son acciones que se suelen realizar en proyectos educativos institucional-comunitarios donde se aborda cómo desarrollar el currículo contextualizando los objetivos y contenidos al centro; para ello se requieren conocimientos y estrategias sobre la planificación curricular, programación didáctica, contextualización curricular, trabajo en equipo, etc. Todo esto se puede ir desarrollado a medida que se organizan espacios para la discusión, observación, el intercambio de experiencias y la ideación de soluciones frente a problemas que van surgiendo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a las diferentes situaciones (Imbernón, 1994, p. 71).

Para que este desarrollo sea efectivo, se requiere de un compromiso personal con la profesión de uno y con su trabajo. Hopkins y Stern (1996) identifican los rasgos comunes entre los denominados *buenos profesores* y la relación existente entre el profesorado implicado con su trabajo, con ayudar a los alumnos a aprender, mejorar su práctica y ganar confianza y seguridad en sí mismo.

V. Motivación

Murillo (2012) cita la fórmula de la energía en reposo de Einstein que propone Fullan (2000) para describir los elementos de la transformación escolar: $E=MCA5$. E significa el grado de eficacia, M se refiere a la motivación (voluntad, compromiso), C la capacidad (habilidades, conocimiento) para cambiar y A5 se refiere al apoyo. Cuando los tres factores se dan, surge el producto del cambio.

En los capítulos anteriores se han descrito las variables necesarias para la eficacia. Se ha mencionado la figura de apoyo externo como un consultor-facilitador del proceso de transformación que ayude a planificar en un contexto determinado. Se ha reflejado el modelo a seguir para capacitar al equipo través de su desarrollo profesional. Ahora nos centramos en la voluntad y el compromiso: la motivación y el bienestar.

Entre los estudios de variables que afectan al síndrome en profesores se encuentra el de Cabrera y Mariana (2004) que expone cómo el nivel de estrés, la sobre carga laboral, los cambios legislativos, el tipo de centro, su alumnado, su ubicación, la carencia de recursos, el nivel de ruido, el locus de control junto con otras variables de personalidad pueden provocar este síndrome *del profesor quemado*.

La investigación de literatura sobre el bienestar profesional del profesorado nos lleva a estudios con resultados que correlacionan los estilos de pensamiento con un alto o bajo bienestar profesional, y cómo estos estilos a su vez, se relacionan con las competencias de los alumnos (Serio Hernández et al. 2012, p.83). Según estos autores los docentes con bajo bienestar psico-profesional mantienen un estilo de pensamiento monárquico, interno y conservador, mientras que el docente con alto bienestar, un estilo jerárquico y externo, presentan mayor sociabilidad, una actitud expansiva y atenta a los intereses o motivaciones de los otros.

Estos estudios derivan en la consulta de literatura sobre el bienestar, el desarrollo social y la teoría de la autodeterminación (motivación intrínseca), y tener en cuenta qué factores nos llevan a ser proactivos y comprometidos frente a ser pasivos o alienados. La literatura descrita motiva la realización del análisis del perfil motivacional en la fase final de este estudio.

La motivación es el motivo para la acción, la energía que impulsa nuestra acción y la intención. Esa energía varía en función de las necesidades que tengamos, así por ejemplo, podemos encontrarnos muy motivados para actuar para cubrir ciertas necesidades básicas o de supervivencia, o bien, actuar hacia la satisfacción de necesidades psicológicas o emocionales. Además éstas últimas son diferentes en cada una de las personas. Para Valderrama (2015, p. 18) *los motivos con las razones que impulsan y dirigen la conducta de las personas para alcanzar ciertas metas y obtener ciertas satisfacciones.*

Estas necesidades, tan diferentes entre unos y otros, son las que garantizan el crecimiento y están íntimamente ligadas con el aprendizaje global, no tanto el académico.

El aprendizaje organizativo como elemento fundamental para el desarrollo de las competencias de los estudiantes necesita no sólo el desarrollo profesional, sino que, previo al mismo, debe darse la energía que moviliza al profesor hacia el aprendizaje: el motivo, su motivación.

Existe entonces, una relación estrecha entre los valores (entendidos como las creencias perdurables de un modo de vida y de conducta y que son beneficiosas) y los motivos. Éstos últimos, según McClelland (1985) hacen referencia más bien, a las condiciones que presenta el organismo a impulsar a la acción.

Spencer y Spencer (1993) basándose en el trabajo de McClelland, relacionan las competencias con los motivos (figura 41). Los autores plantean las competencias como la parte visible y observable del desempeño (el iceberg), mientras que los motivos están en relación a las competencias en la parte no visible (la profundidad del iceberg). Estos autores proponen un modelo de relación causal entre los motivos que predicen

comportamientos y que, a su vez, predicen el rendimiento. En definitiva, el motivo orienta una acción (comportamiento) que lleva a un resultado.



Figura 41. Modelo causal de Spencer y Spencer (1993)

Valderrama (2015) recoge un modelo integrador de las teorías de la motivación muy relevante para este trabajo. La autora propone, junto al trabajo de Reiss (2004), que independientemente de la clasificación: intrínseca o extrínseca de la motivación, nos encontramos tipos de motivos diferenciados en ambas categorías. Podemos encontrar motivación intrínseca en el profesorado, sin embargo, el motivo concreto que le impulsa hacia el aprendizaje, hacia el trabajo en equipo o hacia la acción será distinto. Es en este contexto donde la autora propone el modelo de la Rueda de Motivos que nos lleva clasificarlos de manera diferenciada.

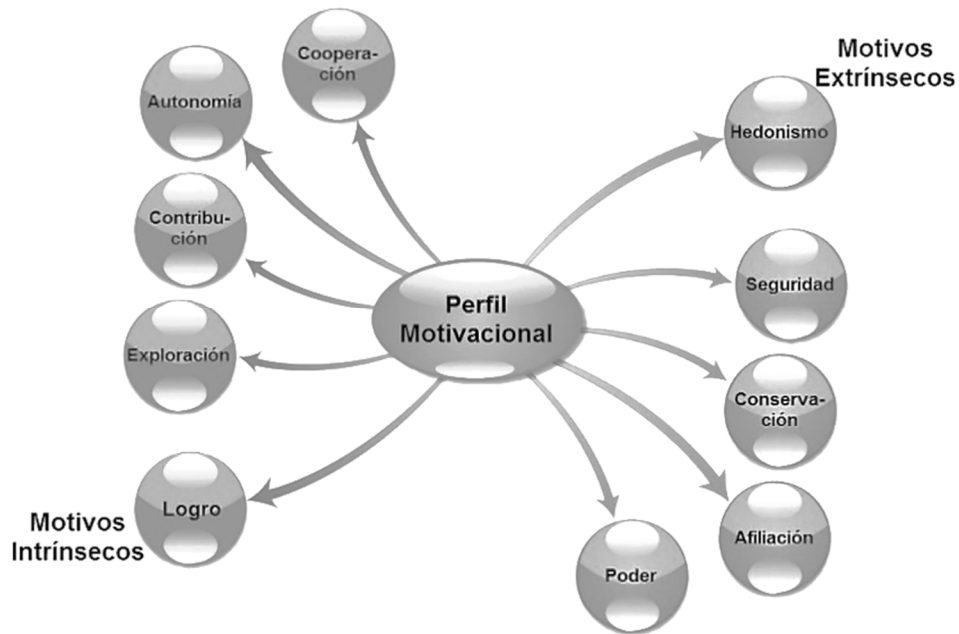


Figura 42. Modelo de rueda de motivos. Adaptado de Valderrama (2010). Extraída de <http://www.nuevaimpronta.com/2012/06/conoces-tu-perfil-motivacional.html>.

La Rueda de Motivos nos permite además conocer los diversos roles de los miembros del equipo, ayudando a asumir la diversidad como una fuente de riqueza, entender cómo puede contribuir cada uno a los resultados y a la innovación desde su propio estilo, y encontrar el estilo de comunicación y liderazgo apropiado para cada persona. Cada miembro del equipo, en función de su perfil motivacional, asume con más espontaneidad unos roles que otros. [...] Para llevar a cabo el proceso completo de innovación en equipo se puede aprovechar el talento diverso que aporta cada uno de los roles, siempre y cuando tengan la oportunidad de intervenir en la fase apropiada del proceso. Para ello es necesario que el equipo desarrolle una cultura de aprendizaje a través de la experiencia e incluso que se involucre en procesos formales de desarrollo. (Valderrama, 2012, p.4)

Valderrama (2015, p.65-83) define los motivos de la siguiente manera:

- **Autonomía:** Expresa el grado en que la persona valora su independencia, prefiere seguir sus propios criterios y tomar decisiones por sí misma. Las personas con motivo acuciado en autonomía suelen huir de cualquier acuerdo grupal. Prefieren una cultura flexible y responsable. Manifiestan menos miedo o ansiedad actuando en las situaciones difíciles.
- **Afiliación:** Expresa el grado de preferencia por estar con otros, formar parte de un grupo y sentirse aceptado. Personas con este motivo muy alto buscan la aprobación de los demás y encuentran seguridad al integrarse en determinados grupos significativos para ellos.
- **Poder:** Expresa el interés por dirigir a otros, competir, ganar, ascender, recibir admiración, tener popularidad y prestigio. Personas con alta puntuación en este motivo desean que el mundo se ajuste al propio plan y a la necesidad de tener impacto, control o influencia sobre otra persona o grupo.
- **Cooperación:** Expresa preferencia por mantener relaciones igualitarias, evitando la inequidad, la distancia de poder, la rivalidad y el abuso de poder. Disfrutan construyendo algo conjuntamente con otros. Les gusta trabajar en red. Les inspira la colaboración, comunidad y sinergia.
- **Logro:** Expresa el grado en que la persona se estimula para superar retos, lograr éxito profesional y alcanzar criterios de excelencia elevados. Estas personas disfrutan con el esfuerzo y la superación ante las dificultades.
- **Hedonismo:** Expresa el grado en que la persona prefiere ahorrar esfuerzos y tensiones, evitando sacrificar su bienestar por perseguir metas. Personas que les gusta el ocio, relajarse y disfrutar. Les produce aversión el esfuerzo sin recompensa, el sobreesfuerzo o el estrés.
- **Exploración:** Expresa el grado en que la persona prefiere la novedad y la variedad, buscando aprender y descubrir nuevas formas de hacer las cosas. Mueve a las personas a desarrollarse personalmente.
- **Seguridad:** Expresa el grado en que la persona busca mantener estabilidad en su entorno, evitando los cambios y la incertidumbre. Buscan la certidumbre, el orden, las situaciones estructuradas.

- **Contribución:** Expresa el deseo de ayudar a otros, contribuir a la sociedad, y tener un impacto positivo en la vida de los demás. Ofrecer cariño a los demás.
- **Conservación:** Expresa el deseo de protegerse uno mismo, ganar dinero y conservar bienes materiales. Suelen presentar miedos a las pérdidas. Mantienen baja tolerancia a la frustración.

Por lo tanto, según los tipos de motivos, podemos aventurar que un docente que desee contribuir a un buen desarrollo de la sociedad, que se exprese abierto al aprendizaje continuo, que se proponga retos para evaluarlos y mejorarlos, y que busque desarrollar competencias para el desarrollo de sus alumnos y el suyo propio, podría tener un perfil con alta puntuación en **exploración, logro y contribución**.

Si en el equipo, además, contamos con personas con motivo de **exploración, contribución y cooperación**, ayudarán en el proceso de transformación cultural y organizativa. Por tanto, conocer los motivos que mueven hacia la acción y que facilita el compromiso de los equipos con el aprendizaje y la mejora de la organización, nos permite identificar los roles de cada miembro en el equipo y aprovechar la diversidad del equipo docente para canalizar bien el talento de la organización.

Recogemos así, la relación existente entre los elementos que facilitan el cambio y el desarrollo organizativo, su relación con las diez escalas de motivos, los roles de equipo asociados, y las acciones para la transformación en la organización asociadas a cada motivo y rol (figura 43).

Dentro de los grupos se establecen roles: el papel que asume un miembro dentro de un equipo. Unos aportan ideas, otros concilian, otros persiguen metas, otros coordinan, otros colaboran, otros cuestionan, etc. Valderrama asocia un rol a cada motivo.



Figura 43. Proyecto de innovación, rol de los equipo y motivación. Tomado de Valderrama, B. (2010)

En color claro se muestra el rol y en tono oscuro el motivo y en el interior de la rueda, la fase y la acción asociada para la transformación

VI. Liderazgo

Hoyle, 1992; Murillo y Krichesky, 2012; Murillo y Hernández, 2015 manifiestan el liderazgo como factor fundamental en el cambio organizativo. En el capítulo II se adelantaba (Martín-Moreno Cerrillo, 2007) cómo investigaciones relevantes destacan estas dos cualidades de la dirección considerada de calidad:

- 1) Tener una **visión compleja** sobre los resultados que pretenden que sus estudiantes alcancen
- 2) Considerar a la **comunidad** como un recurso valioso para el aprendizaje del alumnado.

El líder y la cultura de la organización están estrechamente vinculados. *El liderazgo y la cultura son dos caras de la misma moneda existiendo de hecho la posibilidad de que la única cosa realmente importante que los líderes hacen sea la creación y el manejo de las culturas* (Schein, 1985, p.2). Así, los valores, las creencias y

las normas afectan a la conducta del líder, a sus propósitos y a las estrategias, y por otro, las conductas del líder afectan a su vez, a la cultura organizativa.

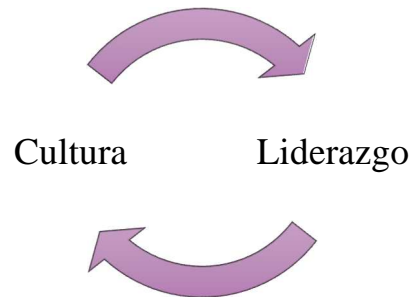


Figura 44. Reciprocidad entre liderazgo y cultura.

Por otro lado, las teorías de la contingencia evidencian que las características de un líder pueden ejercer gran eficacia en un contexto pero no en otro; así por ejemplo, en un grupo muy cohesionado, el apoyo del líder no será tan necesario, o, el liderazgo directivo aumentaría la satisfacción de un equipo cuando las tareas no están claras o exista poca formalización de las normas; Aunque, también existen teorías sobre el liderazgo como el **liderazgo transformacional** que indican las características más adecuadas para la mejora escolar (Molero, 2002, p.64). El líder transformacional consigue que el equipo de personas y la organización obtengan un rendimiento mayor del esperado. Su influencia tiene que ver con la capacidad de formular un proyecto común y transmitirlo. Según Bass (1985) los mayores resultados se consiguen:

- a) **Identificando la visión** de la organización y logrando que se comprenda la importancia y el valor de estas metas a alcanzar. Si lo equipáramos al aprendizaje académico del estudiante, es similar a que éste mantenga claro los objetivos de aprendizajes, que como ya se revisó en el capítulo segundo, favorece el rendimiento.
- b) **Trascendiendo los intereses individuales en intereses colectivos.** Si lo relacionamos con el epígrafe anterior de la motivación, diríamos: Movilizando los motivos de contribución y cooperación.

- c) Transformando las necesidades y **valores** de la organización.

Bass (1985) también señala cuatro dimensiones del liderazgo transformacional:

1. **Carisma** o influencia idealizada. La identificación de los equipos con el líder.
2. **Inspiración**. La identificación de los equipos con la visión que promueve el líder.
3. **Estimulación intelectual**. Fomento del conocimiento y el aprendizaje
4. **Consideración y atención individual**. La capacidad para ofrecer atención individualizada y cercana.

Dentro del ámbito escolar, se destacan las aportaciones de Leithwood, Begley y Cousins (1990) y los cuatro tipos de liderazgo que proponen:

- a) El estilo caracterizado por el énfasis en las **relaciones interpersonales**, un clima de cooperación dentro de la escuela y por una relación eficaz y de colaboración con los distintos agentes de la comunidad educativa.
- b) En el estilo cuyo foco se centra en el **rendimiento del alumnado**. Para ello utilizan diversos medios, que incluyen comportamientos típicos de los otros estilos (interpersonal, administrativo y directivo).
- c) El estilo centrado en los **programas**. Sitúan el centro de atención en la eficacia de los programas, en las competencias de los equipos docentes y en el desarrollo de procedimientos para conseguir el éxito.
- d) El estilo centrado casi exclusivamente hacia lo **administrativo**; es decir, hacia las cuestiones prácticas de la organización y mantenimiento diario del centro. Son buenos gestores, y mantienen carencias en el liderazgo pedagógico.

Esta figura del líder pedagógico tiene su origen en las investigaciones sobre la eficacia escolar en los años 80. Esta figura también se deja entrever en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE, 2013). Así se recoge en su artículo 132-c, donde establece entre otras competencias de la dirección del centro, *ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro*. Además de representar al centro y realizar las funciones administrativas pertinentes, la actual legislación concede especial importancia al liderazgo pedagógico de los directores de centros.

Por otra parte, Murillo (2006) también recoge los modelos que se clasifican en un liderazgo para el cambio más que en un liderazgo de escuela efectiva. Destacamos dos ellas, las más relevantes para esta investigación. El **liderazgo persuasivo** basado en los estudios de Stoll y Fink (1999), que se sustenta en cuatro premisas básicas:

- **Optimismo:** el líder mantiene altas expectativas para los otros;
- **Respeto** a la individualidad que se manifiesta con educación, cortesía y afecto;
- **Confianza:** Delegar en otros y compartir.
- **Intencionalidad:** los líderes persuasivos actúan a partir de una postura intencionalmente sugerente.

El otro concepto, es el **liderazgo distribuido**. Su concepto se relaciona con un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. El liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles (Harris y Chapman, 2002) citado en Murillo (ibíd. p. 19).

Este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común.

VII. Síntesis

La transformación de una organización educativa que se adapte a las demandas sociales para el desarrollo competencial requiere de un proceso de desarrollo de la propia organización. Este desarrollo se concibe como un proceso de mejora en la que todos los miembros de la organización se desarrollan profesional y personalmente.

Para que esto suceda la organización debe aprender. Este aprendizaje organizativo se produce cuando los miembros de la organización aprenden de manera individual y aprenden en equipo, para ello su motivación debe estar orientada al aprendizaje y la mejora.

El aprendizaje organizativo es la estrategia adecuada para que se produzca un desarrollo organizativo, pero en ambos casos se establecen condicionantes tanto de éxito como resistentes al cambio.

Entre los factores de éxito se identifican (Martín-Moreno Cerrillo, 2007; Hoyle, 1992 citado en Rodríguez-Gómez (2005, p.47; Standford, 2005, (Mills, 2003; Kotter, 1995; Standford, 2005) el desarrollo de una visión común por parte de todos los miembros de la organización, la planificación de actividades y estrategias acordes a la consecución de dichos objetivos, identificación de los recursos adecuados para la consecución, una buena predisposición al cambio, un fuerte liderazgo que impulse el cambio, un tono optimista, ímpetu, compromiso por parte de todos los miembros, asesores externos, motivación por aprender, por conseguir nuevos retos y trabajar en equipo, interés en desarrollarse profesionalmente, y el ofrecimiento de recompensas en el proceso y el esfuerzo, así como adaptar cualquier propuesta al contexto.

Algunos estudios ((Rodríguez-Gómez, 2015 p.46). Los estudios (Lewin, Mills, 2003, Cummings y Worley, 1989) señalan como barreras o resistencias al cambio una actitud poco favorable del equipo directivo, un clima poco amigable, la ausencia de visión unificada, sin motivos para el cambio o el aprendizaje, falta de planificación, incoherencia entre objetivos y estrategias, incoherencia entre lo que se pide al alumnado y las competencias del profesorado, falta de compromiso del grupo, falta de comunicación o información al resto de la organización, ausencia de reflexión en la toma de decisiones y aceptación de las soluciones como recetas externas dirigidas.

En definitiva, uno de los elementos clave para la transformación destaca el perfil motivacional hacia el aprendizaje, la mejora, los retos, y el motivo que lleva al desarrollo profesional; y el fuerte liderazgo transformacional, persuasivo y distribuido que aprovecha el talento de los miembros para un objetivo común.

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA

La sociedad demanda nuevas habilidades que capaciten a los nuevos ciudadanos para realizar un trabajo efectivo, tanto en el ámbito educativo como social o en su tiempo de ocio (Dede, 2007; Kalantzis y Cope, 2008 citados en ITE, 2010, p.4). Esto significa crear centros educativos complemente nuevos o bien, transformar y adaptar los existentes.

Iniciativas como *Partnership for 21st skills* de Washington, el proyecto de enseñanza y evaluación de las habilidades del siglo XXI de la Universidad de Melbourne (ATCS21), entre otros, discuten sobre la necesidad de mejorar las escuelas y la educación para dar respuesta a las necesidades sociales y económicas actuales.

El informe 2015 sobre el estado del sistema educativo realizado por el Consejo Escolar del Estado (p.522) hace las siguientes recomendaciones con el fin de mejorar la calidad de la eficacia de la educación y la formación:

- *Establecer un currículo más flexible (aunque riguroso) introduciendo nuevas metodologías, nuevos conocimientos y una nueva organización de los tiempos y objetivos que amplíen las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, sin olvidarse de la importancia que en el desarrollo del mismo tiene el profesorado.*
- *Ampliar las competencias básicas que no queden reducidas a dos, competencia lingüística y competencia matemática, considerando otros aspectos importantes para el desarrollo integral del alumnado, como la competencia social y ciudadana, cultural y artística, etc.*
- *Favorecer una formación integral del alumnado y no encaminada únicamente a la superación de las pruebas externas.*

Los informes internacionales (OCDE) aconsejan la adopción de un marco para la enseñanza y el aprendizaje basado en competencias, refiriéndose a capacidades para aplicar el conocimiento adquirido en contextos diversos. Ahora bien, ¿qué competencias

son necesarias para el siglo XXI? En el capítulo I se han identificado cuatro habilidades (proyecto ATC21, Universidad de Melbourne, 2012)⁶

1. **Formas de pensar:** creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones y el aprendizaje
2. **Formas de trabajo:** comunicación y colaboración
3. **Herramientas para trabajar:** tecnología de información y comunicaciones (TIC) y la alfabetización informacional
4. **Habilidades para la vida en el mundo:** ciudadanía, la vida y la carrera, y la responsabilidad personal y social

Un nuevo paradigma educativo requiere una reforma amplia, una que responda a la realidad socioeconómica y mejore las oportunidades de aprendizaje. Requiere que las organizaciones educativas sean dinámicas y versátiles, que promuevan la colaboración, la investigación y la creatividad, en definitiva, que desarrollen las competencias necesarias para el siglo XXI.

El centro educativo versátil no sólo es el que puede proporcionar una *respuesta más adecuada a las necesidades de nuestra sociedad sino que, además, es el modelo de centro educativo más idóneo para la emergente sociedad del conocimiento y las habilidades que se requieren* (Martín-Moreno Cerrillo 2007, p.1)

Transformar la gestión de la escuela para mejorar la calidad de la educación básica tiene varios significados e implicaciones. No se puede realizar a través de un profesor de manera aislada, debe ser una transformación de centro con la complejidad que eso conlleva. Se trata de un proceso de cambio a largo plazo, conlleva un conjunto de prácticas y acciones por parte de todos los agentes de la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos, padres, inspectores, asesores, la comunidad y personal de apoyo) y

⁶ Véase <http://www.atc21s.org/>

conllevar crear y consolidar formas de hacer y de pensar distintas, que permitan *mejorar la eficacia y la eficiencia, la equidad, pertinencia y relevancia de la acción educativa, estableciendo una cultura institucional colaborativa que nutra de igual manera los procesos de enseñanza-aprendizaje que mejoren el desarrollo armonioso de todas las capacidades humanas* (OCDE,2011).

El propósito fundamental de los programas de mejora escolar desarrollados en diferentes países (MSIP-Canadá, IQEA-Reino Unido, PEC-México, entre otros) ha sido lograr una mayor calidad, a partir de la transformación de las formas de gestión de las escuelas, promoviendo la construcción de un modelo de gestión basado en la capacidad para la toma de decisiones fortalecida, en un liderazgo compartido, en el trabajo colaborativo, en la participación social responsable, en prácticas docentes más flexibles que atiendan a la diversidad de los alumnos, en una gestión basada en la autoevaluación para la mejora continua y en una planificación estratégica, impulsando así la innovación educativa.

I. Problema de investigación

La prueba competencial que realiza PISA en 2012 evalúa la competencia de los estudiantes de 15 años en Matemáticas, Lectura, Ciencias, Resolución de Problemas y Conocimiento Financiero. Los Informes de PISA relativos a las cinco primeras competencias se hicieron públicos en diciembre de 2013, mientras que los análisis de la prueba *resolución de problemas* se publicaron en abril de 2014 en toda la OCDE.

La competencia *resolución de problemas* pretende medir los procesos cognitivos esenciales que los estudiantes tienen que utilizar para resolver los problemas que pueden encontrarse en su vida cotidiana. En concreto la capacidad del individuo para comprender y resolver situaciones en las que la solución no resulta obvia de forma inmediata, la disposición del alumnado para alcanzar el propio potencial como ciudadano constructivo y reflexivo, la capacidad para explorar y comprender un problema, así como para representarlo y formularlo, la capacidad para planificar, ejecutar, controlar y reflexionar para dar con la solución al problema planteado.

El rendimiento medio del alumnado español en *resolución de problemas* en la prueba específica que elabora PISA es de 477 puntos (INEE, 2014), significativamente por debajo de la media de la OCDE (500 puntos) como se aprecia en el gráfico 1.



Gráfico 1. Rendimiento medio de los alumnos en la prueba Resolución de problemas de PISA 2012.

Extraído de la página del MECD.

La puntuación media obtenida por España se corresponde con el nivel 2 de competencia de los 6 niveles establecidos en la prueba, por lo que el alumnado medio español de 15 años (edad a la que se realiza la prueba PISA) según los resultados es capaz de: interpretar en un mapa de carreteras, la ruta más corta cuando el tiempo de cada itinerario viene dado; podría seleccionar de un desplegable cuál es el mejor punto de encuentro para tres personas que viven en lugares diferentes, teniendo en cuenta diferentes condiciones (p. ej., hora de salida, climatología, etc.); comprar el billete más barato, combinando metro/autobús y tren en una ciudad en la que nunca ha estado, etc.

Sin embargo, tendría dificultades para comprar la combinación de billetes anteriores si surgieran complicaciones como perder uno de los medios de transporte, tener que pagar una penalización, retrasos, etc... Tiene también dificultades para manejar y

programar aparatos electrónicos complejos aunque cotidianos como un mp3, un robot aspiradora o el termostato del aire acondicionado/calefacción.

Según los datos, el porcentaje de alumnado español que se encuentran en un nivel 1 o inferior a 1 en la competencia de resolución de problemas se sitúa en el 28,5%, mientras que sólo el 7,8% alcanza los niveles 5 y 6 (gráfico 2).

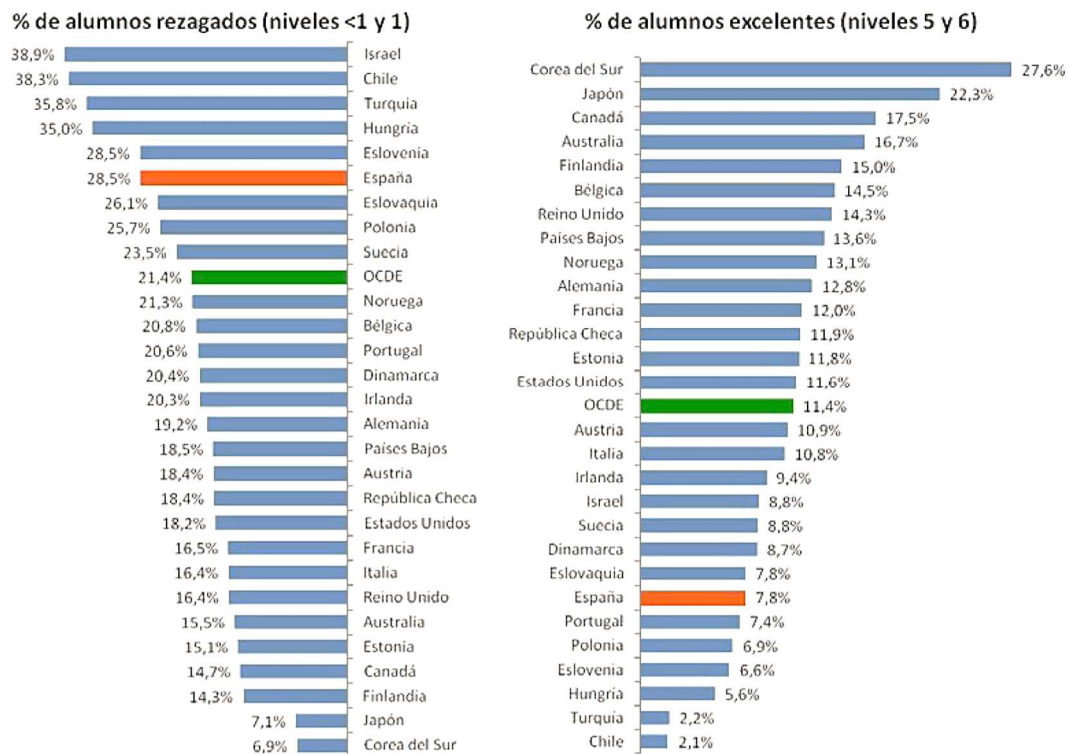


Gráfico 2. % de alumnos en nivel de competencia 1 y 5/6. Extraído de la página del MECD.

Por otro lado, el alumnado cuando utiliza soporte digital disminuye el rendimiento competencial, como si no estuviera acostumbrado a utilizarlo en lo práctico. Los resultados obtenidos en las pruebas digitales de Matemáticas (475 puntos) y Lectura (466) son significativamente inferiores a los del promedio de países de la OCDE. La puntuación de España en las pruebas de Matemáticas por ordenador (475) y, sobre todo, Lectura por ordenador (466) son también más bajas que las que alcanza nuestro país en estas mismas competencias en papel (484 y 488, respectivamente).

Existen otros factores que influyen en los resultados del alumnado, ya no sólo en estas pruebas internacionales, sino en los resultados académicos. El Consejo Escolar del

Estado recoge alguna de ellas, como son, la motivación y la incentivación del alumnado, el clima de los equipos y la actitud de alumnado y familias.

Esta relación entre resultados y estatus social, económico y cultural de las familias es incuestionable (como ya señaló Coleman hace medio siglo) para el conjunto del alumnado, pero dicho estatus familiar no es “determinante” para individuos y escuelas concretas. El peso de la actitud de alumno y su familia y el trabajo en clase con sus profesores es el factor con mayor peso en los resultados. El estatus familiar e índice social, económico y cultural son factores que también influyen pero en menor medida que la motivación e incentivación del alumnado. Un número notable de alumnos de entornos muy desfavorecidos tiene resultados por encima de los promedios. Al mismo tiempo, alumnos de entornos favorecidos tienen resultados por debajo de dichos promedios. Estos resultados (gráfico 14), que una vez más coinciden con los de otros estudios, ponen de manifiesto la importancia de la escuela, del clima de trabajo, de la labor de los equipos docentes y de la actitud de alumnos y familias (Consejo Superior del Estado, 2015, p.21)

Otro aspecto preocupante es la altísima tasa de abandono escolar que se produce. *En España la tasa de abandono temprano de la educación y formación alcanzaba el 21,9 % en 2014, cifra lejana del punto de referencia del 10 % establecido con carácter general en la estrategia europea ET 2020, y a 6,9 puntos porcentuales por encima del nivel específicamente asignado a España (15 %) para el año 2020 (ibíd. p. 521)*

Además resalta la calidad del tiempo de permanencia en la escuela. Éste debe ser aprovechado y de calidad, donde el alumnado ejerza un rol activo porque si no lo es, los niños pueden comenzar a desmotivarse con mucha facilidad. De hecho, del informe de la OCDE que se publica en *Education Indicators in Focus* se extrae lo siguiente:

El tiempo que los alumnos pasan en el centro educativo es, de hecho, mucho menos importante que cómo se utiliza el tiempo del que disponen y en qué ámbito educativo, cómo de motivados están los alumnos, cómo de sólido es el currículum y cómo de buenos son los profesores. (OCDE, num.38, p. 4)

En la cultura organizativa estática se considera que el conocimiento adquirido es útil por transmitir al alumnado soluciones a problemas, pero es poco significativo en tanto en cuanto no estimula las iniciativas personales (ni de maestros ni de alumnos), tampoco el sentido ni los procesos cognitivos que se dan en la resolución de problemas por uno mismo. Son todavía muchos los centros educativos que permanecen anclados en una cultura organizativa escolar estática, de cierta influencia taylorista (Martín-Moreno Cerrillo, 2007, p. 27) y centradas en la enseñanza, la instrucción y el contenido, conocimiento tradicional, donde apenas se tienen en cuenta los procesos cognitivos, destrezas y habilidades en sus objetivos educativos.

Las instituciones educativas están siendo cuestionadas (su gestión, su organización, sus modelos educativos, su currículo, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol del maestro, las funciones del director, etc.) desde diversos enfoques y para todos ellos se proponen alternativas diversas. En la mayor parte de los países se están programando e implementando reformas, para adaptarse a estas nuevas demandas. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) en su punto XV de su preámbulo nos recuerda que *la transformación del sistema educativo es el resultado de un esfuerzo sostenido y constante de reforma educativa, esfuerzo que sólo es posible realizar con la colaboración permanente y respetuosa de todos los actores*; sin embargo, esta transformación no es algo sencillo. Intervienen multitud de factores, entre ellos, una fuerte resistencia al cambio detectada en los diferentes agentes (administración, maestros, directores, padres), y que por tanto, requiere de tiempo suficiente para alcanzar resultados.

Esto nos conduce a plantear una transformación escolar con una organización y un currículo flexible y adaptado, que dé respuesta a las necesidades de cada centro de un modo más eficaz y que atienda en el criterio de *pertinencia* a la educación, concepto acuñado por UNESCO en los trabajos preparatorios de la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 1998)

II. Formulación del problema

En la revisión sobre los factores y variables críticas que se relacionan con el rendimiento y desarrollo competencial del alumnado descritos en el capítulo II, parece que las técnicas didácticas que utilizan las metodologías activas (investigación, metodologías inductivas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en

problemas, los debates, discusión, asambleas, aprendizaje cooperativo, etc.) tienen un mayor impacto en el rendimiento, en las habilidades cognitivas y de procesamiento. Los informes europeos (KeyCoNet⁷, 2015) sobre aquellos países que ya han comenzado a desarrollar en sus centros modelos centrados en el aprendizaje y en el desarrollo de las competencias nos indican que los estudiantes prefieren en gran medida este tipo de técnicas y metodologías porque sienten que desarrollan sus propias competencias.

Por lo tanto, el modelo centrado en la enseñanza y en el docente debe transformarse y dar paso a una organización educativa, con un modelo centrado en el aprendizaje y de creación de conocimiento, destrezas y habilidades, donde el alumnado se plantee qué puede crear y cómo. Pero ¿es esto posible? ¿Puede una organización pasar de un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje? ¿Puede una organización estática convertirse en una organización dinámica, versátil? Y de ser así, ¿mejora los resultados en términos de competencias, habilidades rendimiento del alumnado, y satisfacción en familia, alumnado y profesorado? Este es el problema que abordamos en el presente trabajo

III. Objetivos de la Investigación

El objetivo final de esta investigación es transformar un centro educativo en una organización dinámica y versátil para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la organización y desarrollar las competencias básicas, la motivación y la satisfacción de la comunidad educativa.

IV. Objetivos específicos

- 1) Identificar el modelo de organización y de enseñanza-aprendizaje que se produce en el centro objeto de investigación.

⁷ Disponible en <http://www.keyconetspain.org/wordpress/publicaciones/>

- 2) Identificar las variables de resistencia y fortalezas al cambio.
- 3) Diseñar estrategias de cambio en las que se implique el profesorado en la flexibilización de la organización para que se adapte a las necesidades del personal del centro
- 4) Evaluar la influencia del modelo versátil en la mejora del rendimiento escolar, en el desarrollo competencial y en habilidades cognitivas o habilidades para el aprendizaje.
- 5) Analizar si el cambio hacia un centro versátil favorece la satisfacción en los agentes implicados.
- 6) Proponer un modelo teórico/práctico de transformación escolar.

V. Variables de la investigación

El marco teórico identifica los factores relacionados con el desarrollo competencial, tanto las técnicas y metodologías de los modelos centrados en el aprendizaje, como los elementos propios de la organización educativa que tienen un efecto directo sobre la transformación de una organización, punto de referencia para seleccionar las variables del estudio. Para una mayor claridad, se agrupan por agente o dimensión de la organización.

A. Centro

- 1) **Identidad del centro:** Identificación de la esencia del centro y tipología, si es heterogéneo u homogéneo en función de las personas que son parte del centro y de las señas de identidad que le son propias.
- 2) **Comunicación:** Identificación de los cauces de comunicación que hay en la cultura, para saber si la comunicación es horizontal o vertical, bidireccional o unidireccional respectivamente.
- 3) **Coordinación:** Conocimiento de los espacios y tiempos para coordinarse, llevar proyectos comunes y que los miembros del equipo conozca a otros alumnos u otras actividades que sean comunes en el centro.
- 4) **Visión.** Identificación del objetivo común, las metas, que suelen definirse en el Proyecto educativo.

- 5) **Cultura.** Identificación de la tipología de centro según Hopkins (1994). Si estamos ante un centro estancado o dinámico.
- 6) **Distribución de los espacios** de centro y aula. Identificar la estructura si es estática o flexible. Identificación de los lugares de aprendizaje y si están asociados solo al aula o a otros espacios.
- 7) **Diseño del proceso de enseñanza aprendizaje.** Identificación de las prioridades y forma en la que el equipo docente realiza la programación educativa, los objetivos de aprendizaje que plantea, metodologías que frecuenta, recursos y evaluación de los aprendizajes.
- 8) **Agrupamientos.** Identificación del tipo de agrupamiento.
- 9) **Formación del docente.** Necesidades formativas o preocupaciones por el desarrollo profesional.
- 10) **Atención a la diversidad.** Identificación de cómo se atiende a la diversidad del centro.
- 11) **Estructuras de materias.** Identificación de la visión global o fragmentada de las materias.
- 12) **Relación con el entorno.** Identificar la relación, encuentros y salidas que el centro mantiene con su entorno.
- 13) **Imagen que proyecta.** Identificación de lo que el entorno del centro opina sobre él.

B. *Alumnado*

- 1) **Rendimiento académico.** Calificaciones medias obtenidas por el alumnado.
- 2) **Satisfacción.** Identificación de aquellas metodologías, estrategias de enseñanza o aprendizaje con la que el alumnado considere que ha mejorado su aprendizaje.
- 3) **Habilidades procesamiento de la información:**
 - a. Captación de la información (INF). Valoración de la entrada sensorial por el que la información va a ser procesada. Se recoge si el alumno tiene captación completa o distorsionada.

- b. Memoria de la información (MM). Capacidad de almacenamiento de la información. Ésta se relaciona con la atención y concentración y es vulnerable ante los factores emocionales.
- c. Evaluación de la información (EV). Habilidad para analizar problemas, analizar críticamente un problema y tomar decisiones. Si existe una adecuada capacidad para evaluar la información el alumno jerarquiza y prioriza.
- d. Solución de problemas (SP). Esta variable está centrada en resultados convergentes. Esta variable es efecto del proceso realizado en las anteriores variables.

4) Estilos Aprendizaje

- a. Estilo de aprendizaje figurativo (EF). Estilo preferido por la información captada en forma concreta y tangible, sin necesidad de interpretación o decodificación. Suele darse en disciplinas como las artes plásticas, geografía, tecnología, etc.
- b. Estilo de aprendizaje simbólico (ES). Los símbolos exigen una traducción o decodificación, pues lleva a otra realidad diferente a la que percibimos de manera directa. Suele darse en disciplinas como las matemáticas, música, química, taquigrafía, etc.
- c. Estilo de aprendizaje semántico (EM). Se refiere al significado que percibimos de una información. Afecta a los procesos de comunicación. Las disciplinas relacionadas son las ciencias sociales, Lenguaje, Historia, Literatura, Filosofía, etc.

5) Visión.

- a. La visión (IV) es la forma en que el cerebro procesa la información captada por la vista; según esta diferencia, el ser humano necesita aprender a convertir en aprendizaje la información captada por la vista.

6) Lectura

- a. Lectura mecánica (LM). Identificación de letras, palabras y textos sin llegar a profundizar en su comprensión cuando se dan conceptos abstractos.
- b. Lectura comprensiva (LC). Capta el significado de la lectura, sobre todo cuando ésta contiene conceptos o vocabulario abstracto

7) **Matemáticas**

- a. Habilidades aritméticas básicas (MB). Manejo fluido y preciso de las cuatro operaciones fundamentales: suma, resta, multiplicación y división con todas las variables posibles y a nivel de aplicación. Dado que la aritmética fundamenta muchos de los procesos matemáticos, es conveniente detectar un dominio adecuado de las operaciones para garantizar las siguientes etapas.
- b. Habilidades matemáticas avanzadas (MA). Manejo de hipótesis y lógica general.

C. *Equipo Directivo*

- 1) **Estilo Directivo.** Identificación del estilo de liderazgo que muestra el equipo directivo. Conocer si es participativo o directivo y si tiende a un liderazgo transformacional, persuasivo o distribuido.

D. *Profesorado*

- 1) **Motivación por aprender.** Identificación en el profesorado del deseo por mantener curiosidad y deseo por descubrir y mejorar su conocimiento o práctica docente; en definitiva: impulso por el aprendizaje individual.
- 2) **Perfil motivacional.** Identificación de los 10 tipos de motivación descritos por Valderrama (2015) en su rueda de motivos: autonomía, afiliación, poder, cooperación, logro, hedonismo, exploración, seguridad, contribución, conservación.
- 3) **Trabajo en equipo.** Identificación del placer y deseo de aprender a través de la interacción con los compañeros, entre profesores.
- 4) **Satisfacción con la organización.** Valoración y sentimiento de bienestar que tiene el profesorado con respecto a la calidad profesional que mantiene en la organización educativa.
- 5) **Evaluación de sus prácticas docentes.** Identificación de las reflexiones y valoraciones que el profesorado realiza con respecto a sus prácticas docentes.

E. *Familias*

- 1) **Satisfacción.** Valoración y sentimiento de bienestar que tiene la familia del alumnado con respecto a la formación que reciben los estudiantes, la comunicación con la organización y la participación que tiene en la organización educativa
- 2) **Implicación.** Acompañamiento que realizan las familias en el ámbito de estudios en el hogar, tareas, actividades, asistencia a reuniones o entrevistas, etc.

F. *Proceso de transformación*

Durante todo el proceso de intervención para la transformación de la organización se han recogido datos para analizar los diferentes elementos que impulsan o dificultan la transformación de un centro estático en un centro dinámico y versátil. Todo ello, analizado como factor, se irá plasmando en diferentes elementos y variables que analizaremos en detalle en el siguiente capítulo.

Para obtener una imagen global de las diferentes variables y los diferentes agentes, mostramos un diagrama en la figura 45.

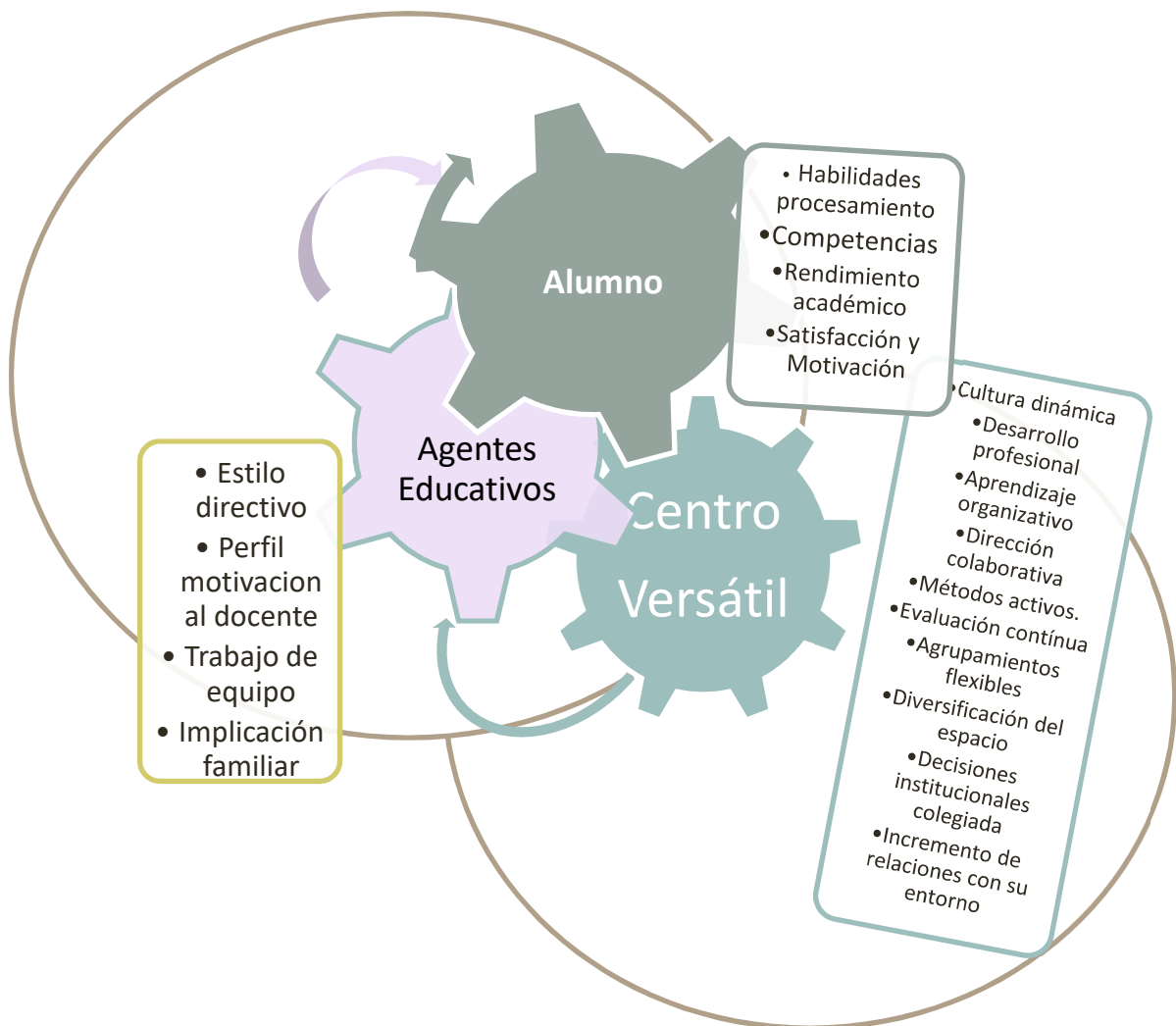


Figura 45. Conjunto de variables de la investigación en las distintas dimensiones. Elaboración propia.

VI. Diseño de investigación

El diseño de un solo grupo siendo $N=1$ (el centro escolar en su conjunto) corresponde al modelo de Pérez Juste (1995) de investigación evaluativa.

Se comparan dos momentos (previo a la intervención y posterior a la intervención para la transformación) de una organización escolar pública de primaria en cuanto a la versatilidad y su relación con el desarrollo de competencias del alumnado, su rendimiento y a la satisfacción de alumnado, profesorado, equipo directivo y familia.

Se recogen datos de los distintos agentes mencionados (equipo directivo, equipo docente, familias y alumnado). Se centra en el segundo ciclo de primaria, que es básicamente donde se realiza la intervención inicial.

Los datos de la fase inicial se recogen en Julio y Septiembre de 2013. Los datos de la fase final se recogen transcurridos dos cursos escolares en Junio y Septiembre de 2015. En la tabla 9 se recoge el análisis de cada fase.

Tabla 9. Secuencia de registro. Elaboración propia.

Grupos		Pre test	Tratamiento	Post Test
		INICIAL	PROCESUAL	FINAL
Selección del CEIP	Análisis de la organización (Alumnos, profesores, padres).	Transformación del centro mediante Desarrollo Organizacional. (Dos cursos escolares)	Análisis de los datos recogidos durante la transformación y al finalizar para ser comparados con los resultados de pre-test.	

La Evaluación procesual se realiza entre el pre test, fase inicial, y el pos test, fase final para analizar el proceso de cambio de organización estática a versátil a la vez que para adaptar la intervención según las necesidades de los agentes implicados en el cambio, e identificar los obstáculos y oportunidades de la transformación. Este análisis cualitativo se realiza durante todo el proceso para extraer las conclusiones pertinentes en la construcción de la propuesta del modelo y se expone en el capítulo 7 y 8 con los resultados obtenidos.

VII. Muestra de la investigación

Para la consecución de los objetivos señalados en el presente estudio, se han extraído muestras de las poblaciones siguientes:

Población A: Centros públicos de educación primaria de Guadalajara (Castilla La Mancha)

Población B: Alumnos de 3º-4º-5º de primaria de la ciudad de Guadalajara.

Población C: Agentes que intervienen en un centro público

El **tipo de muestreo es incidental**, no probabilístico; como tal, proclives a generar muestras sesgadas, es decir, no representativas de la población. En el muestreo incidental, el investigador selecciona directa e intencionadamente los individuos de la población. El caso más frecuente de este procedimiento es utilizar como muestra los individuos a los que se tienen fácil acceso (Pereda Marín, 1987, p.127). El centro elegido tiene unas características concretas:

El centro está tipificado por la Consejería de Castilla La Mancha como *Centro de Dificil Desempeño* debido a que está ubicado en un barrio humilde de bajo nivel económico, cuyos residentes se caracterizan por la multiculturalidad (etnias gitanas, árabes, latinos, españoles).

El alumnado presenta un bajo nivel competencial, desmotivación, absentismo y un alto nivel de conflictividad. Se caracteriza por ser diverso, tanto a nivel cultural, de procedencia de países diferentes y en algunos casos, con necesidades específicas, un alto índice absentismo, baja motivación por el estudio, algún conflicto con las normas, y unos resultados muy bajos en las pruebas Conocimiento y Destrezas Indispensables (CDI) realizadas en el año 2013.

La organización educativa y el equipo presenta un modelo educativo centrado en la enseñanza y en contenidos, desorganización, falta de coordinación, clima de estrés, es decir, un centro estático con apenas contacto con el entorno. Pero se manifiesta interés explícito del equipo directivo para realizar cambios en el centro.

Las familias, además muestran dificultades para ayudar al alumnado con los estudios.

La unidad muestral es el CEIP *La Alcarria*, un centro de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública de la ciudad de Guadalajara, en concreto los alumnos de

3º-4º-5º de ese centro y todos los agentes intervinientes (directores, profesores, personal no docente, familias, inspección, concejalía de educación).

La muestra seleccionada es de 29 estudiantes (de 3º, 4º y 5º) matriculados en el curso 2013-14. De ahora en adelante, nos referiremos a los primeros como Grupo A, a los segundos como Grupo B y a los terceros como Grupo C.

Para la variable *habilidades cognitivas*, de esta muestra inicial se mantienen 21. En la tabla 10 se especifica el número de alumnos de cada grupo.

Tabla 10. Muestra de resultados de habilidades cognitivas. Grupo A y B. Fase inicial y final.

MUESTRA INICIAL Y FINAL	
	Variable: Habilidades Cognitivas
GRUPO A	9
GRUPO B	12

Para el análisis del *rendimiento* se incorpora el tercer grupo (Grupo C) a la investigación durante el segundo año, y se analiza las calificaciones académicas de 6º.

Esto se debe a que la profesora de este grupo realiza una transformación en su aula e incorpora metodologías activas, modificando la forma de trabajar en el aula. El interés que la docente muestra y las actividades que realiza durante sus clases, le hacen partícipe del cambio organizativo y se decide incluir el rendimiento de este grupo.

Tabla 11. Muestra de resultados académicos. Grupo A, B y C. Fase inicial y final

MUESTRA INICIAL Y FINAL	
	Variable: Calificación Académica
GRUPO A	8
GRUPO B	11
GRUPO C	10

VIII. Metodología

Este trabajo utiliza una metodología propia de la investigación evaluativa entendida como el proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida de información válida y fiable, así como el análisis de los datos para poder tomar decisiones lo más adecuadas posibles acerca de la intervención para la transformación de la organización educativa.

Las características del presente trabajo acordes a las propiedades que resaltan Expósito, Olmedo y Fernández Cano (2004) de la investigación evaluativa son las siguientes:

- La complejidad del objeto de estudio conlleva la imposibilidad de formulación de hipótesis cuasi-experimental
- Desde la selección del problema hasta la intervención para la transformación se acompañan juicios de valor sobre la intervención.
- La recogida de datos queda condicionada a la viabilidad del proceso y posibilidades de los sujetos intervinientes.
- La replicación, dadas las peculiares e irrepetibles características de la ejecución, es prácticamente irrealizable.
- Se recogen evidencias y datos de interés para mejorar las decisiones, en este caso de la transformación de los centros en según qué contextos.

Las fases de investigación en el modelo de Pérez Juste (2006) se adaptan al contexto y diseño de investigación específico, en cuanto:

- a) **Inicial:** correspondiente a la recogida de datos pre test de las habilidades de los alumnos, el rendimiento académico previo y de la satisfacción de los agentes se realiza en el centro antes de iniciar ningún tipo de intervención, asesoría ni desarrollo organizacional.
- b) **Procesual:** se trata de la recogida de datos durante todo el proceso de asesoramiento para la transformación de la práctica educativa y de la evolución del desarrollo organizativo. Estas fases se visualizan en la figura 46 y están descritas en el capítulo IV.

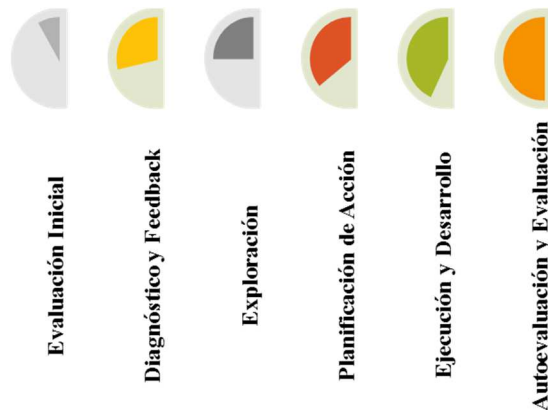


Figura 46.a. Fases seguidas durante del proceso de transformación. Elaboración propia.

- c) **Final:** correspondiente a la fase pos test. Se realiza dos años después de iniciar la intervención para la transformación del centro en un centro educativo versátil. Se contrasta la variabilidad de los datos entre ambas fases y el impacto en las diferentes variables y agentes descritos. (Figura 46.b)

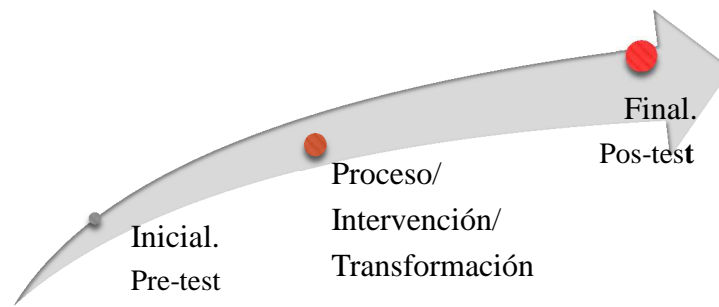


Figura 476.b. Modelo de Investigación Evaluativa

Además, el estudio de investigación que se presenta atiende al principio de complementariedad metodológica, defendiendo la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos para captar la realidad del proceso y resultados (Klafki, 1988, p.100)

IX. Técnicas e Instrumentos de recogida de información

Siguiendo ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo), las técnicas de recogida de datos e instrumentos utilizados son mixtos.

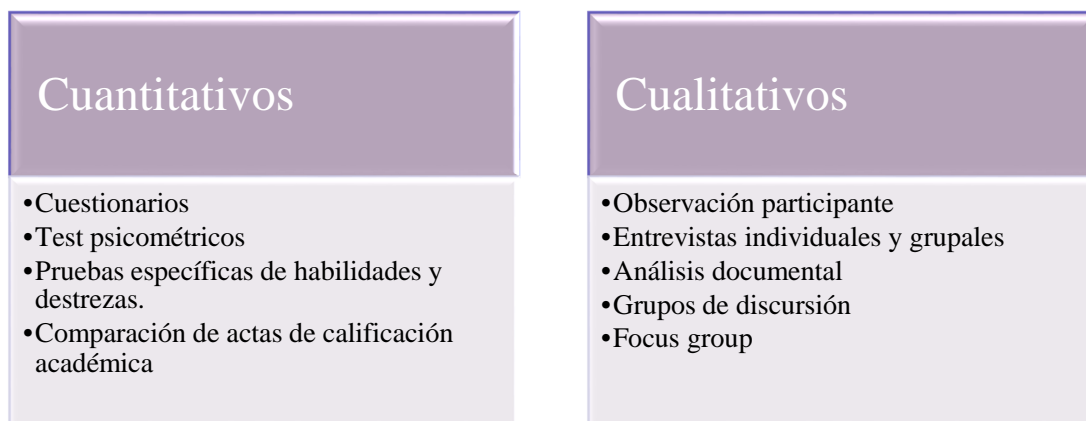


Figura 48. Técnicas de recogida de datos. Elaboración propia.

Se utiliza grupos de discusión y *focus group* como técnicas grupales diferenciadas. En el grupo de discusión el equipo realiza un intercambio de ideas en torno a tópicos comunes generando una discusión autónoma en el grupo, donde el investigador tiene un

rol poco directivo. La técnica grupal *focus group* se ha utilizado para obtener información de manera focalizada, orientada a unos objetivos, siendo el consultor quien dirija la conversación y hace hablar (Domínguez y Dávila, 2008; Gutiérrez Brito, 2009; Ramírez, 2015).

X. Instrumentos específicos de recogida de datos.

A. *Pruebas de Habilidades Generales para el aprendizaje:*

El diagnóstico de las habilidades que condicionan el aprendizaje es una prueba pedagógica que valora el estado del alumnado respecto al nivel de referencia (o nivel esperado) es una prueba criterial, no normativa, que le permite enfrentarse a los retos académicos con las suficientes garantías de éxito (Blanco, 2009).

La prueba consta de 3 módulos. Cada módulo lleva una serie de retos que el alumno debe resolver y dispone de unos 30 minutos de duración para cada uno. Entre los módulos se recomienda realizar un descanso. Se lleva a cabo entre los días 9-12 de septiembre de 2013, bajo soporte informático, mediante ordenador en la sala de informática del centro, y de manera online. Se utilizan ordenadores portátiles “notebook” que el centro dispone para los alumnos de 6º de primaria.

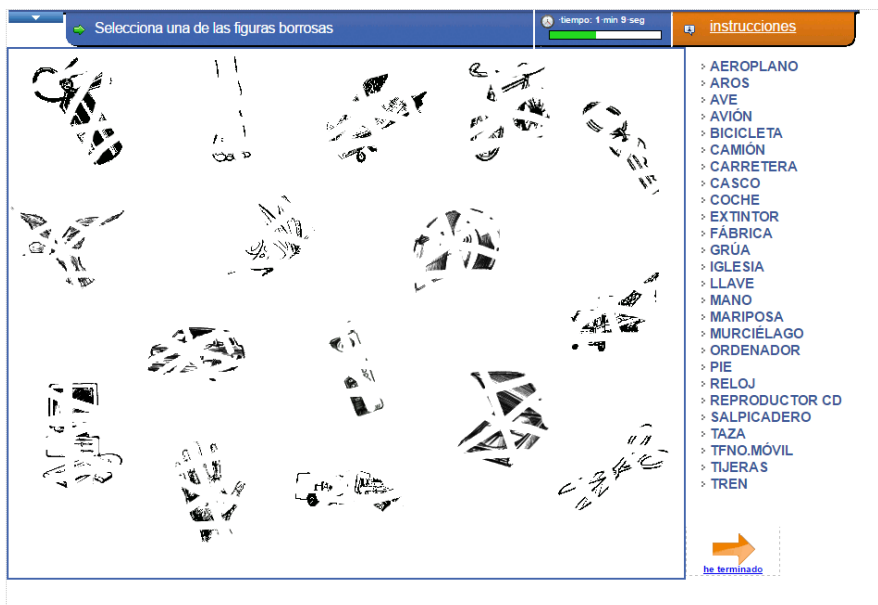


Figura 49. Captación de información y relación con vocablo. Extraída de la prueba de Habilidades Cognitivas. Habilmind.

B. *Análisis del perfil motivacional de los profesores (AMP):*

El Análisis de Perfil Motivacional tiene el objetivo de evaluar los motivos y los "contramotivos" relacionados con la actividad laboral⁸, en este caso con la docencia, el perfil motivacional asociado a su profesión como docente: afiliación-autonomía, cooperación-poder, hedonismo-logro, seguridad-exploración y conservación-contribución (Valderrama, 2010). La información será interpretada desde un enfoque criterial. La validez de contenido se realiza mediante panel de expertos y el cálculo de Kappa de Cohen cuyo valor fue >0.70 . La validez de constructo se halla mediante el Análisis Factorial Confirmatorio hasta encontrar el más parsimonioso. Además se ha evaluado el impacto y el posible funcionamiento diferencial del ítem.

C. *Cuestionarios de satisfacción:*

Siguiendo patrones similares al modelo de calidad europeo EFQM, se utilizan cuestionarios para analizar la percepción de satisfacción de los miembros del equipo, de las familias y de los alumnos, antes de la intervención. Estos cuestionarios se valoran en escala Likert de 1-4.

- El del alumnado, consiste en la valoración mediante escala Likert de las técnicas, estrategias o metodologías realizadas por sus profesores y tutores. Este mismo cuestionario también se realizó en soporte digital.
- El cuestionario dirigido a familias valora las siguientes dimensiones del centro: sobre la organización general, la evaluación académica, la atención a la diversidad, las tutorías, la relación que mantiene con las familias, la atención dispensada y la imagen proyectada del centro. La valoración del grado de satisfacción se realiza mediante una escala Likert de 1 a 4, siendo 1 el mínimo grado de satisfacción y el 4 el máximo. También se incorpora un apartado de observaciones para que la familia pueda hacer sus comentarios y aportaciones.

⁸ Se puede visitar la prueba en el siguiente enlace <http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/APM-Manual-EXTRACTO.pdf>

- El del profesorado valora la coordinación, comunicación, relación con las familias, relación con el entorno, la adaptación de la formación y la relación con la administración.

D. *Cuestionarios de percepción de progreso durante la intervención:*

Estos cuestionarios se diseñan “*ad hoc*” para valorar la percepción o nivel de progreso que el profesor o equipo técnico aprecia por las innovaciones que está introduciendo en su aula, en su práctica educativa o en la organización, que estén orientadas hacia un modelo centrado en el aprendizaje y un centro versátil. En ellos se mide su progreso en cada una de las siguientes variables con respecto al inicio de la intervención: a) Participación en la toma de decisiones en el centro, b) la flexibilidad del currículo, c) el trabajo cooperativo del equipo, d) la versatilidad en el aula, el tipo de evaluación que incorpora, e) los agrupamientos que realiza, f) la versatilidad en los recursos, g) el desarrollo profesional y h) la mejora de la organización.

E. *Grabaciones y transcripciones de entrevistas individuales y grupales, focus group.*

Todas las entrevistas grupales, individuales, grupos de discusión y *focus group* realizados en el centro han sido grabadas para recoger posteriormente su transcripción y realizar un estudio cualitativo en profundidad.

F. *Reportajes fotográficos del trabajo realizado por los docentes, el trabajo en aula o proyectos realizados en el centro.*

Además de las grabaciones y observaciones recogidas en el cuaderno de campo se incluyen las imágenes fotográficas y expresiones para poder observar los cambios introducidos tanto en prácticas educativas, como en estructura de aula, actividades de investigación con el alumnado o proyectos en los que ha intervenido todo el centro.

G. *Reportajes periodísticos y televisivos de información sobre la transformación del centro.*

Para indicar la apertura al entorno se recogen noticias de prensa. Se celebran dos ruedas de prensa, organizadas por la concejalía de educación, una para dar a conocer el proyecto y la otra para hacer partícipe a la comunidad local en un proyecto que se estaba

realizando. En ambos casos la prensa se hizo eco y también ha sido de interés analizar analizado los mensajes transmitidos y su participación.

También recogemos la información de la prensa sobre los concursos a los que los alumnos se presentan.

H. *Cuestionario para las nuevas familias sobre la motivación de la selección del centro.*

Cuestionario “*ad hoc*” que se acompaña en el documento de matrícula que debía rellenar la familia que había elegido el centro para matricular a los estudiantes, al finalizar la investigación (año 2015). Consta de tres preguntas abiertas para conocer los motivos de las familias para elegir este centro y los comentarios que le han hecho del centro.

I. *Análisis de los documentos de centro:*

El análisis de los documentos propios de un centro, como son el Proyecto de Centro, Programación General y Memorias presentadas a Inspección, nos permite, conocer la identidad del centro, las revisiones realizadas consensuadas, las prioridades de enseñanza o educativas, las incidencias, repeticiones de curso, rotaciones de personal, las salidas al entorno, presentaciones a concursos, número de matriculados en los diferentes momentos de la intervención-investigación, etc.

J. *Cuaderno de campo.*

En todo el proceso se completa el cuaderno de anotaciones. En él se anotan todas las intervenciones, llamadas telefónicas, reuniones, incidencias, observaciones posteriores, acuerdos, etc. En total son 200 hojas tamaño Din A4, donde se recogen datos, observaciones, reuniones no grabadas, etc. por orden cronológico.

A continuación presentamos la tabla 12 con los instrumentos utilizados durante la investigación, el agente al que va dirigido y el momento de la recogida de información: antes, durante o al finalizar la intervención-investigación.

Tabla 12. Registro de instrumentos utilizados, agente y momento de la aplicación.

INSTRUMENTOS	PRE	DURANTE	POST
Alumnos			
Pruebas de Habilidades Cognitivas Generales	X		X
Cuestionario de valoración a sus profesores	X		
Calificaciones académicas	X		X
Entrevista grupal			X
Familias			
Cuestionario de satisfacción	X		
Entrevista grupal	X	X	X
Cuestionario sobre elección de centro (a las nuevas familias)			X
Directores, Docentes y personal no docente			
Cuestionario Clima Laboral	X		
Cuestionario “ <i>ad hoc</i> ” de valoración del proceso de intervención		X	x
Cuestionario de progreso de su práctica educativa como aula versátil		X	
<i>Focus group</i>		X	X
Entrevistas grupales			X

INSTRUMENTOS	PRE	DURANTE	POST
Prueba de Análisis de Perfil Motivacional (APM)			X
Cuaderno de campo. Anotaciones de reuniones y formaciones	X	X	X
Centro			
Proyecto Educativo de Centro PEC			
Memoria Anual <ul style="list-style-type: none"> ○ Excursiones ○ Incidencias ○ Trabajo de aula.... 	X	X	X
Inspector			
Reunión	X	X	
Cuestionario			X
Concejal de Educación			
Entrevistas	X	X	

XI. Procesamiento y análisis

Para el análisis de datos se utiliza una metodología mixta. Por un lado, un análisis descriptivo de los datos recogidos tanto en la fase pre test como en la fase pos test de las diferentes variables. Un análisis de comparación de medias de las calificaciones académicas entre la fase previa y la posterior, con el fin de analizar las diferencias en el

rendimiento, habilidades y competencias, y si existen diferencias significativas. Para ello, se realiza la prueba *T de Student* por ser una muestra de 29 alumnos en total. El análisis cuantitativo se realiza mediante el paquete estadístico SPSS 20.0 y el tratamiento de gráficos mediante la herramienta *online infogram*.

Por otro lado, el análisis cualitativo se realiza mediante el programa Atlas. Ti versión 7.5.10 en el que se analizan las observaciones recogidas en el cuaderno de campo, imágenes, las entrevistas individuales y grupales, *focus group*, grupos de discusión, el Proyecto Educativo de Centro, la Memoria anual del centro del año 2012/13, 2013/14 y 2014/15. La codificación que se ha llevado a cabo ha sido inductiva, teniendo en cuenta las variables de la organización destacada en el apartado variables, aunque también se ha utilizado la codificación deductiva y abierta en casos de interés. Su análisis presenta los diferentes elementos que intervienen en el proceso de transformación escolar, como se recogen en el capítulo siguiente, los resultados en el desarrollo competencial de los alumnos, las modificaciones realizadas a nivel organizativo, visitas al entorno, relaciones, etc.

La tabla 13 incluye las abreviaturas utilizadas para identificar el origen de la literalidad de los textos que se incluyen en el análisis cualitativo y el número de anexo:

Tabla 13. Correspondencia entre acrónimos y documentos de extracción de citas

Acrónimo	Correspondencia	Anexo número
MA12	Memoria anual de Centro del curso académico 12/13	Anexo 10
MM1415	Memoria anual de centro del curso académico 14/15	Anexo 11
CC	Cuaderno de Campo	Anexo 21
CSA	Cuestionario de Satisfacción de alumnos	Anexo 7
CSP	Cuestionario de satisfacción del profesorado	Anexo 3
CSF	Cuestionario de satisfacción de Familias	Anexo 1
EGAB	Entrevista Grupo B alumnos	Anexo 12
EGAA	Entrevista Grupal A alumnos	Anexo 13

Tabla 13. Cont.)

Acrónimo	Correspondencia	Anexo número
EFA	Entrevista final a personal de apoyo	Anexo 11
RPI	Reunión de Padres en la Fase Inicial	Anexo 14
CFF	Cuestionario Final Familias	Anexo 2
CEEP	Cuestionario Evaluación del proceso Equipo	Anexo 4
CECV	Cuestionario Indicadores de Cambio a Centro Versátil. Equipo.	Anexo 5
CIE	Cuestionario a Inspección Educativa	Anexo 6
LCAO	Lista de Control de Aprendizaje Organizativo	Anexo 8
CDI	Pruebas CDI previas a la intervención.	Anexo 9
FGF	<i>Focus group</i> Final. Equipo	Anexo 19
FGR	<i>Focus group</i> Proceso. Equipo	Anexo 20
FG1	<i>Focus group</i> primero equipo	Anexo
RPF	Reunión de Padres Final	Anexo 21

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

FASE INICIAL

En este capítulo se recogen los datos obtenidos en la fase previa, antes de la intervención para la transformación del centro educativo. El objetivo es describir desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo la situación organizativa del centro, del equipo, de las familias y del alumnado antes de la transformación.

Se analizan elementos de la cultura, la comunicación, la estructura física, el estilo del equipo directivo, cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, las calificaciones y desarrollo competencial del alumnado, la relación con el entorno, la convivencia e incidencias en el centro y los cauces de comunicación y relación con las familias.

I. Primeros encuentros. Decisiones para iniciar el proyecto de transformación.

El equipo directivo (directora y jefa de estudios) toman posesión del cargo en septiembre del curso 2012/13, curso anterior a la puesta en marcha de la iniciativa. Ellas son las personas interesadas en realizar algún cambio en el centro con el objetivo de crear un centro más acogedor, más experiencial y donde se adquirieran competencias porque las pruebas de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) realizadas por la comunidad autónoma de Castilla la Mancha, realizadas el año 2013 pone de manifiesto que su alumnado obtiene unas puntuaciones muy bajas y dispersas. Además, según trasladan, el clima en el centro con algún miembro del profesorado es muy negativo, generan malestar, subdividen y boicotean cualquier iniciativa de interés para el desarrollo competencial del alumnado. Todo ello les lleva a solicitar ayuda externa.

Para ello, se incorpora un consultor externo, como apoyo y facilitador con la misión de iniciar la transformación del centro hacia a un modelo centrado en el aprendizaje y el desarrollo competencial, hacia un centro versátil.

El equipo directivo tras mantener varias reuniones con el consultor-facilitador externo, toma la decisión de seguir adelante con la iniciativa sin contar con el resto del

equipo (15 profesores, 1 orientador, 1 profesional de audición y lenguaje, 2 profesionales de apoyo auxiliares, 1 fisioterapeuta y 1 conserjería) porque debido al clima que generan ciertos miembros del profesorado, sospecha que rechazarán la propuesta.

El proyecto se presenta al claustro el día 2 de septiembre de 2013. Durante la presentación el equipo docente cuestiona sobre el procedimiento, días u horarios de encuentros, qué tiempo de dedicación extraordinaria va a requerir, qué les iba a suponer, etc.

Ante determinados comentarios, como *nadie nos ha dicho nada ni hecho partícipes de la decisión*, el consultor ofrece seguir la siguiente propuesta: un espacio de reflexión pedagógica una vez cada quince días, al que asistan los docentes inicialmente implicados (tutores de 3º y 4º y los profesores que tuvieran contacto con estos grupos). Para el resto del equipo del centro la participación es totalmente voluntaria. El espacio de reflexión está abierto a todo aquél que quiera participar, no obstante, las decisiones que se tomen en dicha reunión, deben llevarse a cabo por todos los participantes. Este planteamiento, descrito en el capítulo 4, facilita la motivación y participación (Glikman, 1990, p. 405; Fullan, 2000).

II. Descripción del centro

El centro objeto de investigación es un centro público de infantil y primaria, tipificado por la Consejería de Castilla La Mancha como *Centro de Difícil Desempeño*. Está ubicado en un barrio humilde, cuyos residentes se caracterizan por la multiculturalidad (etnias gitanas, árabes, latinas, españoles) y porque hay entre su alumnado dificultades motoras.

En el CEIP “LA ALCARRIA” de Guadalajara se cursan niveles desde los 3 años de infantil hasta 6º de primaria. Es un centro de línea 1 y tiene un total de 140 alumnos (pudiendo considerarse un centro pequeño según el criterio de Guin, 2014, descrito en el capítulo III). Trabajan 15 profesores entre los que se encuentran dos pedagogas terapeutas (PT), una especialista en audición y lenguaje (AL), una orientadora y un fisioterapeuta para atender las dificultades motoras y una conserje. La trabajadora social asiste todos

los martes, para tratar asuntos socioeducativos con las familias y ayudarlas en gestiones sobre ayudas económicas, becas, comedor, etc. Al ser un centro público tipificado como *centro de difícil desempeño* la rotación de profesorado es muy frecuente.

El alumnado se ha ido reduciendo progresivamente, a lo largo de estos últimos años. El centro, en sus 25 años de historia, ha llegado a tener 800 niños matriculados. En la actualidad hay 140. Otra característica del centro es que muy pocos alumnos permanecen varios cursos en el mismo. Se producen muchos cambios por traslados de residencia, expulsiones, movimientos de inmigración o emigración, absentismo o abandono. Las familias de otros barrios no solicitan plaza, ya que se proyecta una imagen deteriorada del centro. Esta reducción es algo que preocupa tanto al equipo directivo como a los docentes, por tener la sensación de que en cualquier momento podrían cerrar el centro.



Ilustración 1. Imagen tomada desde el exterior al patio del centro con los alumnos y profesores. Fase Inicial.

El espacio físico se distribuye de la siguiente manera: 22 aulas físicas, 14 en uso. Espacios comunes: aula Althia de 12 ordenadores, aula de desayuno de los docentes, aula de pizarra digital, sala de biblioteca y sala de música, sala de psicomotricidad (gimnasio) y una sala para fisioterapia para los niños que lo requieren cuyo diagnóstico o dificultad motora les lleva a necesitar unas condiciones específicas. En junio de 2013, debido a la crisis económica y reducción de becas de comedor, la Delegación toma la decisión de

retirar el comedor, algo que la dirección piensa que ha causado mucho daño al centro y a sus familias, en tanto que muchas de ellas no solicitan centro por esta carencia. Por otro lado, el espacio físico de cocina y comedor se mantienen, pero sin uso.

El centro tiene jornada intensiva. Su horario lectivo es de 9.00 a 14.00h. Por las tardes, la Fundación Balia realiza actividades con el alumnado que consideran en riesgo. Están orientadas a la ayuda con los deberes y a proporcionar meriendas y actividades variadas, como deporte y ocio.

Debido a las características del alumnado también se realiza en horario extraescolar el programa de acompañamiento y refuerzo escolar en educación primaria (PROA). Este programa se lleva en cooperación con el Ministerio y se dirige a alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria con dificultades y problemas de aprendizaje que se manifiesten en:

- Retraso en el proceso de maduración personal
- Pobre integración en el grupo y en el centro
- Ausencia de hábitos de trabajo
- Retraso en el proceso de aprendizaje de las áreas instrumentales básicas

A. *Organización*

La poca estabilidad del alumnado y del profesorado, así como la multiculturalidad que se da en el centro, son características que condicionan una tipología de centro heterogéneo. Al centro asiste un número muy diverso de alumnos con culturas y etnias diferentes. Además las rotaciones de personal influyen en que se produzca una gran diversidad en el equipo (profesores en prácticas con profesores cercanos a la jubilación, profesores fijos e interinos, profesores con estilos de enseñanza centrados en el aprendizaje con profesores de estilos de enseñanza centrados en los contenidos). De un curso a otro puede cambiar la mitad del equipo docente, lo que hace difícil mantener una estabilidad. En definitiva, el centro es cambiante y diverso tanto en su alumnado como en las familias y los docentes, por lo que se convierte en una organización **heterogénea**.

i. Comunicación

La comunicación que se da en el centro es **unidireccional**. La directora del centro siente que existe comunicación porque informa, envía correos, traslada información a claustro, etc. Sin embargo, el equipo docente pide otro tipo de comunicación, una comunicación bidireccional, una comunicación desde el compartir, escuchar y ser escuchado. El diálogo entre una profesora y la directora del centro en un grupo de discusión es el siguiente.

Profesora- Si, es que aquí falta comunicación directa, porque yo ahora que estáis aquí (se dirige al equipo directivo) pues os digo eso o lo otro, pero en realidad, no se hace así, se hace entre pasillos, o se lo digo Mariano y le digo pues no me gusta esto o lo otro, pero es verdad que no somos directos diciendo las cosas que no nos gustan porque a veces sentimos que no contáis con nosotros.

Directora- De todas maneras siempre decís que hay falta de comunicación cuando estoy harta de repetir las cosas, tanto en las reuniones, en el claustro y por correo electrónico. Es la queja de siempre pero las cosas se repiten un montón de veces (GDP)

ii. Coordinación: reuniones entre equipo docente, familias

Las **reuniones** entre el equipo docente se realizan una vez a la semana, aunque las urgencias conllevan que se produzcan encuentro de urgencia para tratar los siguientes temas: normas de convivencia, ausencias del personal, necesidades de las aulas, alumnos conflictivos, sustituciones, material, etc. Dichas reuniones, con frecuencia acaban sin acuerdos concretos o decisiones adoptadas, tal y como recoge la memoria anual presentada a delegación:

Existe una descoordinación importante entre los ciclos y las etapas, debido al concepto erróneo de que hay libertad de cátedra y de que en clase podemos hacer lo que queramos con la metodología que queramos, siempre que cumpla en cierto modo con el temario. Pero, primero, no somos catedráticos, sino maestros. Segundo, al trabajar en un centro de E. Infantil y Primaria se nos requiere por ley una coordinación desde el primer ciclo de E. Infantil hasta el último de E. Primaria. Los centros de calidad se distinguen precisamente por la coordinación y cohesión de su equipo docente, y en este centro se da en contadas ocasiones, por ejemplo para fiestas y efemérides (MA12)

Uno de los objetivos del curso anterior fue proponer técnicas y recursos para desarrollar la competencia lingüística del alumnado; una de ellas consistía en compartir

las experiencias entre el equipo docente, sin embargo, la memoria anual de 2012 recoge específicamente que ese objetivo no se ha conseguido por **falta de tiempo**.

Las **reuniones con las familias** se suelen realizar cada trimestre, a nivel grupal, y se tiende a mantener tutorías individualizadas para tratar cuestiones específicas del alumnado y de su aprendizaje en los casos que requieren llamada de atención. Es menos frecuente utilizar las entrevistas y tutorías con familias cuando el alumnado está bien y va bien en el ámbito académico. Las reuniones grupales con familias se llevan a cabo a las 14.00 o bien a la 13.00 durante los meses de junio o septiembre.

Los elementos que se describen en los relatos de manera más frecuente que están relacionados con la coordinación general en el centro son la falta de tiempo, reuniones poco operativas y reuniones trimestrales con las familias donde la asistencia es muy baja. Un resumen gráfico de este análisis se recoge en la figura 50.



Figura 50. Elementos clave de la comunicación del centro. Fase Inicial

iii. Cultura y Visión del centro

El tipo de cultura que se observa es la descrita en los capítulos III y IV como centro estancado caracterizado por:

Se percibe en el claustro cierta apatía y desinterés por aprender. Da la sensación que el profesorado ha *tirado la toalla* con el tipo de alumnado que tienen en el centro. Esto es algo muy frecuente en contextos desfavorecidos o en entornos estresantes donde surge el síndrome de Burnout (Barbarroja, 2007). Los que más tiempo llevan, parecen

estar pensando en la jubilación más que otra cuestión. Por otro lado, el equipo directivo tiene ganas de revitalizar el centro, apareciendo cierto movimiento y dinamismo:

En nuestro deseo por renovar el centro y darle vida, hemos aprobado un proyecto de francés en 3er ciclo. Además, queremos presentar un proyecto deportivo que daría mucha vida y aire fresco a nuestros alumnos. Esperamos que esto también mejore nuestro colegio y le dé un impulso (MA12).

También se indica en la memoria, cierto deseo de modificar y **reelaborar la normativa** del centro, como un propósito no muy lejano, lo que nos muestra también cierta importancia.

El Equipo Directivo ha observado que no existe una Carta de Convivencia del centro como tal. Tendría que haber sido aprobada cuando se aprobó el actual PEC, ya que tendría que ser uno de los apartados de la sección de Normas de Convivencia, pero no está. Por lo tanto, para el curso que viene en el PEC hay que incluir la Carta de Convivencia nueva y hacerla visible en el centro para todos (MA12)

Ni el equipo directivo, ni el equipo docente manifiesta tener un proyecto claro de centro ni una dirección unificada, de hecho el **Proyecto Educativo (PEC)** se revisa por última vez en el año 2008, 5 años atrás.

Lo que sí se está poniendo de manifiesto es el intento de modificar y **mejorar la identidad del centro**, y además hacerlo de manera participativa. Por ejemplo, se realiza un concurso para actualizar el logotipo del centro. Esta propuesta surge de la nueva jefa de estudios y es bien acogido por la comunidad educativa.

Los objetivos o metas del centro están difusos, sabiendo simplemente que son un colegio que está ahí para dar clase. Estos hechos se evidencian en varias situaciones que se recogen desde los registros de observación y desde los textos de la memoria:

- La **última revisión del Proyecto Educativo de Centro (PEC)** se realiza en el año 2008, es decir 5 años antes de iniciar la investigación, con el equipo directivo anterior. En el año 2012, la dirección del centro se propone como objetivo su revisión, darle traslado al resto del equipo educativo para que éstos puedan incorporar o modificar.
- Las **rotaciones** constantes de personal dificultan el mantenimiento de unas directrices, sobre todo, si no existe una visión clara por parte del equipo

directivo y tampoco existe un proyecto de centro consensuado. También se produce durante el curso 2012/13 una jubilación a mitad de curso, lo que dificultó la adaptación tanto de profesores como alumnos y padres.

Ha habido cambios sustanciales en el profesorado a mediados de curso, y aunque si bien tanto alumnos como padres fueron informados de estos cambios, es posible que a muchos les haya resultado difícil la adaptación a los nuevos profesores en mitad de curso [...] debido principalmente a los cambios de horarios y de tutoría provocados por la jubilación a mitad de curso de uno de nuestros profesores, también se plantearon problemas ocasionales con alumnos de 4º, principalmente con dos alumnos de etnia gitana (MA12).

Este grupo se ha visto perjudicado también por los cambios de profesores y horarios a mitad de curso (MA12)

- Ante la **incorporación** de nuevos docentes, no existe un protocolo de recibimiento. No aparece una figura que se responsabilice de la acogida, le enseñe el centro, le explique el material, o le entregue un proyecto educativo común de centro consensuado por todos. A la llegada de una nueva profesora de infantil, otra profesora de la etapa, le saluda y la lleva al aula. Todo ello es espontáneo y sin ninguna planificación en la acogida.
- La **normativa** del centro, en cuanto a la convivencia se refiere, es confusa en tanto que el profesorado no siempre sigue las directrices indicadas. No se toman las mismas medidas educativas frente a cualquier infracción (ya sea leve o grave). El hecho de no estar reflejado en el PEC y existir rotación constante dificulta que los equipos tengan clara la normativa del centro.

Puede ser que algún profesor no haya sido coherente ni constante a la hora de aplicar las medidas correctoras, pecando de lo que se podría llamar “buenísimo”. Ante esto, muchos alumnos pueden intentar sacar ventaja y, de ahí, intentar hacer lo que se quiera (MA12)

En definitiva, la cultura estática del centro se observa en las características que presenta y se recogen en la figura 51.



Figura 51. Elementos de la cultura estática del centro. Fase Inicial

iv. Organización de espacios

La estructura física del centro muestra espacios diáfanos y amplios que permiten el movimiento cómodo. El recibidor es amplio y te lleva a una nave central perpendicular con una claraboya a lo largo de ese pasillo central que le dota de una luz natural inmensa.

A las aulas se accede desde ese pasillo central, todas tienen grandes ventanales y dan al patio. El centro está adaptado con rampas que facilitan el movimiento de los niños con dificultad motora, pero a su vez, le dota de una característica de comodidad y juego infantil típico.



Ilustración 2. Cristaleras y rampas del centro.

Por otra parte, la delimitación de espacios organizativos es algo confusa. Para la dirección del centro existe un despacho (que apenas se utiliza) con su cartel bilingüe (español e inglés). Las veces que nos hemos reunido con la dirección para hablar de detalles o cuestiones que requerían cierta confidencialidad se han producido en otra salita donde además de estar el secretario, también trabaja parcialmente en sus gestiones la jefa de estudios, se atiende el teléfono, pasan familias para aclarar cuestiones de gestión con el secretario, o incluso se presenta algún profesor para coger alguna llave que necesite del llavero que hay que colgado en la pared.

Si alguna familia necesita hablar algo que no sea de extrema gravedad, también se le suele atender en esa sala donde pasa mucha gente y apenas hay espacio para poderse sentar. La conversación se hace de pie. Estas situaciones son frecuentes en centros donde existen muchas urgencias. Las prisas hacen a los miembros de una organización normalizar estas conductas, y hasta que lo hace evidente un consultor externo o alguien de fuera, es poco probable que las personas que están en la dinámica diaria lo analicen. Esto nos indica que no hay espacio para el acogimiento, la comodidad, la tranquilidad o la cercanía...

El acogimiento a las familias o espacios para intimidad apenas se dan en el centro. La sala de dirección se utiliza en casos de gravedad para atender a las familias, pero no en el día a día.

Por otro lado, los profesores **no disponen de un espacio común** de trabajo, una sala para el profesorado. El equipo (docente y no docente) dispone de una salita para tomar café pero, aun sobrando espacios en el edificio, el profesorado no dispone de una sala de trabajo específica, ni un ordenador o impresora de uso profesional en el centro. Es como si de manera no verbal, se indicara que *el profesor debe estar en clase y de clase a su casa*: no hay espacio para el trabajo preparatorio y en equipo.

Las aulas están organizadas siguiendo un **modelo centrado en la enseñanza**. Las mesas se distribuyen de manera individual o como mucho agrupadas de dos en dos, todas ellas mirando a la pizarra o pizarra digital y hacia la mesa del profesor.

v. Proceso de enseñanza-aprendizaje

No existe unificación de objetivos o aproximaciones metodológicas. El proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en un modelo **centrado en contenidos**, donde el profesorado explica la lección correspondiente al libro de texto y el alumnado recibe las explicaciones para pasar a realizar ejercicios en clase y en casa.

El equipo directivo expresa en la memoria previa a iniciar el proyecto de investigación-transformación la necesidad de cambiar la metodología de trabajo para poder evitar precisamente el aburrimiento en el alumnado, el bajo nivel competencial que presentan los alumnos y las tentaciones para comportarse de manera indisciplinada e irrespetuosa:

Por estos motivos, para el curso próximo y como experiencia piloto para todo el centro, se va a realizar un proyecto de innovación en segundo ciclo (3º y 4º de Primaria), que consistirá en el desarrollo de un programa de mejora de competencias, a través de metodologías colaborativas y activas.

Para ello vamos a contar con la ayuda de una pedagoga externa que colaborará con nosotros y nos guiará a través de este proyecto, que se ha prestado a ayudarnos y que tiene la autorización de los Servicios Periféricos. La selección de los tutores para 3º y 4º será realizada directamente por el Equipo Directivo, ya que los tutores de estos cursos deberán estar implicados en este proyecto. El primer año se podrá unir al proyecto de innovación el tutor de otros cursos que lo desee. Si se

comprueba que el proyecto funciona, se intentará extender esta manera de trabajar al resto de los cursos, y se incluirá en el PEC como un rasgo de identidad del centro (MA12)

vi. Agrupamientos

El alumnado se divide por edad en su nivel académico correspondiente. Dentro del aula los niños se sientan de uno en uno o de dos en dos. No existe ningún criterio pedagógico de agrupamiento más que cambiar de sitio para estar con diferentes compañeros a lo largo del curso, evitando las amistades para que no se produzcan interrupciones ante las explicaciones del profesor.

En las aulas no se realizan agrupamientos más allá del nivel-edad, salvo excepciones (tal y como se describe en el capítulo segundo, siendo algo frecuente y no planificado en la programación educativa de los modelos educativos centrados en la enseñanza).

vii. Desarrollo profesional

El centro solicita un seminario de Tics para realizar en el mismo centro en el aula ya que el equipo directivo observa que el nivel del profesorado es bajo y lo plantean como una necesidad del centro: actualizarse en **competencias digitales**. Tras su realización se detectan ciertas dificultades que se presentan en la memoria anual, siendo:

- Niveles muy distintos de formación del profesorado, aunque en general el nivel es bajo.
- Tiempo para practicar estos contenidos y elaborar nuevos materiales para los alumnos utilizando las Tics fuera del horario de permanencia del profesorado.

El equipo directivo presenta a la administración unas propuestas de mejora para la formación del equipo docente del centro, lo que indica el nivel en uso de herramientas tecnológicas del profesorado del curso anterior. Estas propuestas se realizan para el curso que se inicia la transformación:

- Procesador de textos.
- Bases de datos.
- Pizarra Digital Interactiva.
- Potenciar la utilización de la plataforma de Formación del Profesorado para realizar los talleres Formativos de forma individual o en grupo.

viii. Coordinaciones con entidades exteriores o visitas externas

El centro mantiene una coordinación estrecha durante el curso anterior (2012/13) con el equipo de atención hospitalaria y domiciliaria por una alumna que sufrió un accidente. Asimismo mantiene contactos telefónicos vía e-mail con todos aquellos profesionales que intervienen o tienen contacto con los alumnos del centro (Fisioterapeutas, logopedas, salud mental, servicios sociales, etc.).

El equipo directivo mantiene puntualmente reuniones con los representantes de la asociación de madres y padres (AMPA) para fomentar la colaboración entre ambos. En la memoria anual del centro no se describe su periodicidad.

También se coordinaron con los IES de la zona, para que el alumnado de 6º de primaria pudiera conocerlos y mantener un primer contacto con el instituto.

En cuanto a las visitas y **salidas del alumnado al entorno**, se realizan 2 excursiones y 4 son visitas al centro (tabla 14).

Tabla 14. Tabla de actividades del alumnado. Salidas y visitas al centro. Pre test.

Actividades complementarias	Recursos materiales y personales necesarios
Planetario móvil CENTRO	Tutores, equipo directivo y personal de Cosmocaixa.
Educación Vial en el CENTRO	Recursos materiales y personales que aporte la DGT.
Educación Vial en el CENTRO	Recursos materiales y personales que aporte la DGT.
Visita a la Escuela Provincial de Folklore. Talleres FUERA DEL CENTRO	Recursos materiales: barro y mimbre. Recursos personales que aporte la Escuela tutores, ATEs y profesores especialistas designados para acompañar.
Charla Policía Local. CENTRO	Tutores, ATE, Policía Local.
Visita a Brihuega FUERA DEL CENTRO	Autobuses gratuitos del Ayuntamiento de Guadalajara. Tutores y profesores especialistas designados para acompañar. ATEs.

ix. Recursos del centro

El mobiliario del centro es escaso (mesas, sillas, algún armario en aula) y estéticamente poco atractivo. Sin embargo, existe mucho material pedagógico guardado y no utilizado, como por ejemplo: tornos para cerámica, sala de artes plásticas, muñecos de anatomía, esqueletos, instrumentos musicales, un piano, material manipulable de matemáticas, regletas de Cuisenaire, libros de texto de otros años. Todo el material se ha ido acumulando de años anteriores pero no se utiliza en las aulas. Está guardado y no se dispone de un inventario.

Viendo que había mucho material disperso por el centro, y que a menudo los profesores desconocían qué materiales había disponibles en el colegio, el Equipo Directivo ha decidido centralizar el mismo en una sola aula, en diferentes secciones (matemáticas, lectoescritura, libros de texto y guías, material manipulativo, posters...). Así, en el próximo curso los profesores podrán ver y seleccionar lo que necesiten para sus clases (MA12)

B. Equipo Directivo

El equipo directivo es relativamente nuevo. Llevan en la dirección desde hace el curso 2012/13, el año anterior a la investigación, aunque la directora fue jefa de estudios junto con el director anterior. El equipo directivo se compone de dos mujeres jóvenes que están en proceso de coordinación y tienen ilusión por incorporar **cambios** y establecer un centro más dinámico:

A pesar de los problemas de reajuste por la formación de Equipo Directivo nuevo, finalmente esperamos que poco a poco podamos hacer todo lo posible por que el centro funcione más coordinadamente y que no tengamos que recurrir de nuevo a medidas tan drásticas como los cambios de profesores que ha habido en los cursos superiores (MA12)

En nuestro deseo por renovar el centro y darle vida, hemos aprobado un proyecto de francés en 3er ciclo. Además, queremos presentar un proyecto deportivo que daría mucha vida y aire fresco a nuestros alumnos (MA12)

El profesorado traslada al consultor que el equipo directivo actual se elige para evitar la permanencia del director anterior, que, según comentan, generaba muy mal ambiente. La jefa de estudios anterior pasa a dirección y la actual jefa de estudios solicita el puesto para poder quedarse en el centro un poco más de tiempo.

i. Estilo Directivo

Se observan dos estilos directivos diferentes en la directora y la jefa de estudios (Figura 52).



Figura 52. Estilo directivo. Fase Inicial

El estilo de la directora tiende a ser **no participativo**. Lo que facilita su complementariedad, por un lado. Las decisiones generalmente las toma la dirección del centro y no de manera colegiada ni con el equipo docente ni con las familias:

Ha habido profesores que han considerado que el calendario de reuniones de este año ha sido demasiado exigente, lleno de reuniones que, según ellos, dificultaban la preparación de las clases, la corrección de exámenes, la creación de materiales o la práctica de lo tratado en el Seminario de Formación. Sin embargo, desde el Equipo Directivo consideramos que las horas de permanencia en el centro es mejor aprovecharlas en la medida de lo posible para la coordinación de todos los profesionales del colegio, que es necesario establecer reuniones para tratar diversos temas y seguir una línea común, y que quedan a disposición de los profesores 8h y media de no permanencia en las que poder realizar todas aquellas tareas que no dé tiempo a hacer en el centro (MA12)

El estilo de la jefa de estudios tiende a ser **participativo** (invita a los docentes a hablar, a comunicar las quejas, los inconvenientes con la intención de mejorar):

Pues decirme las cosas porque yo soy nueva este año y estoy aprendiendo. De pronto, eres jefe de estudios pero no hay nadie que te diga qué tienes que hacer y cómo. Yo también estoy aprendiendo. Subid a quejaros y proponer cosas... (Jefa de Estudios, GDP)

No existen espacios/tiempos para tomar decisiones de manera conjunta. Existe de manera aparente, sin embargo el equipo delega mucho en la dirección y la dirección asume su gestión, aunque luego determinadas cuestiones las lleva al Claustro para tomar la decisión. La nueva dirección aun percibiéndose más abierta que la anterior y con buena disposición ante los padres y a la necesidad de realizar cambios positivos, en sus acciones concretas todavía mantiene una orientación no participativa, de hecho, a pesar de sentir que el centro precisa una reestructuración en el proyecto de centro y en la normativa, la propuesta se “impone” sin mostrar participación en su elaboración, tal y como se refleja en varios párrafos ya expuestos de la memoria, entre ellos:

...para el curso que viene en el PEC hay que incluir la Carta de Convivencia nueva y hacerla visible en el centro para todos (MA12)

C. Profesorado

En junio de 2013, la dirección prevé unos seis cambios para el siguiente curso, entre jubilaciones, interinidades, etc. De 15 profesores que forman la plantilla, se incorporarán 6 nuevos para el curso 2013. Las rotaciones en el centro son muy frecuentes; de hecho, se producen cada curso escolar. Casi la totalidad del equipo docente al comienzo de la investigación es nuevo. En caso de ser plazas de interinidad se incorporan en el mes de septiembre, en el momento de iniciar el curso escolar lectivo, sin apenas tiempo para preparar una adaptación al proyecto de centro (si lo hubiera) y para la elaboración de la programación de curso.

En el momento previo a la intervención hay docentes en prácticas y otros interinos, por lo que puede que sigan cambiando el curso siguiente. Por lo menos 3 docentes llevan muchos años seguidos (25 años una auxiliar, entre 10 y 15 años otros tres profesores, incluida la directora) en el mismo centro. Y este año, la orientadora, AL (audición y lenguaje) y la profesora de música son nuevas, temporales y compartidos con otros centros.

i. Motivación

En la fase inicial no se contempla realizar un análisis sobre la motivación del profesorado o la motivación que puedan tener frente al proyecto de transformación o en relación a su profesión. Es más adelante, a lo largo del proceso de gestión de transformación del centro, cuando se valora como algo fundamental. El consultor percibe un alto nivel de estrés entre el profesorado, y cierto pesimismo en las reuniones. En principio, se contempla la posibilidad de que el profesorado estuviera presentando síntomas típicos del síndrome de *burnout* ⁹ (Moreno Jiménez, Arcenillas Fernández, Morante Benadero y Garrosa Hernández, 2005). Entre los estudios de variables que afectan al síndrome en profesores se encuentra el de Cabrera y Mariana (2004) que expone cómo el nivel de estrés, la sobre carga laboral, los cambios legislativos, el tipo de

⁹ Véase <http://www.uam.es/gruposinv/esalud/Articulos/Salud/2005Burnout%20en%20profesores-de-primaria-personalidad-ysintomatolog%EDa.pdf> donde se describe su sintomatología y la relación con las características de personalidad en profesores de primaria.

centro, su alumnado, su ubicación, la carencia de recursos, el nivel de ruido, el *locus* de control, junto con las variables de personalidad pueden provocar este síndrome *del profesor quemado*.

Durante el primer mes solo asistieron 4 miembros del profesorado, los que tenían intervención directa con el Grupo A y Grupo B; mientras que a partir de octubre y noviembre de 2013, comenzaron a asistir a las sesiones de trabajo casi la totalidad del equipo, entre 11 y 14 participantes de 15 profesores en total).

ii. Satisfacción

En el mes de septiembre de 2013, en esta misma fase, se solicita a los miembros del equipo que participaran en un cuestionario de satisfacción.

De 15 profesores respondieron únicamente 7, entre los que se encontraban la directora y jefa de estudios, tutoras de 4º y 3º respectivamente.

El cuestionario no se ofrece en papel, aunque tal vez, hubiera facilitado un mayor número de respuestas. Exponerles a un cuestionario *online* supuso una dificultad para muchos, tras observar evidencias de un nivel muy bajo en competencia digital en el profesorado.

Los resultados del cuestionario se presentan en los siguientes gráficos por cada una de las dimensiones. La leyenda del código de colores para su interpretación se muestra en la siguiente ilustración:

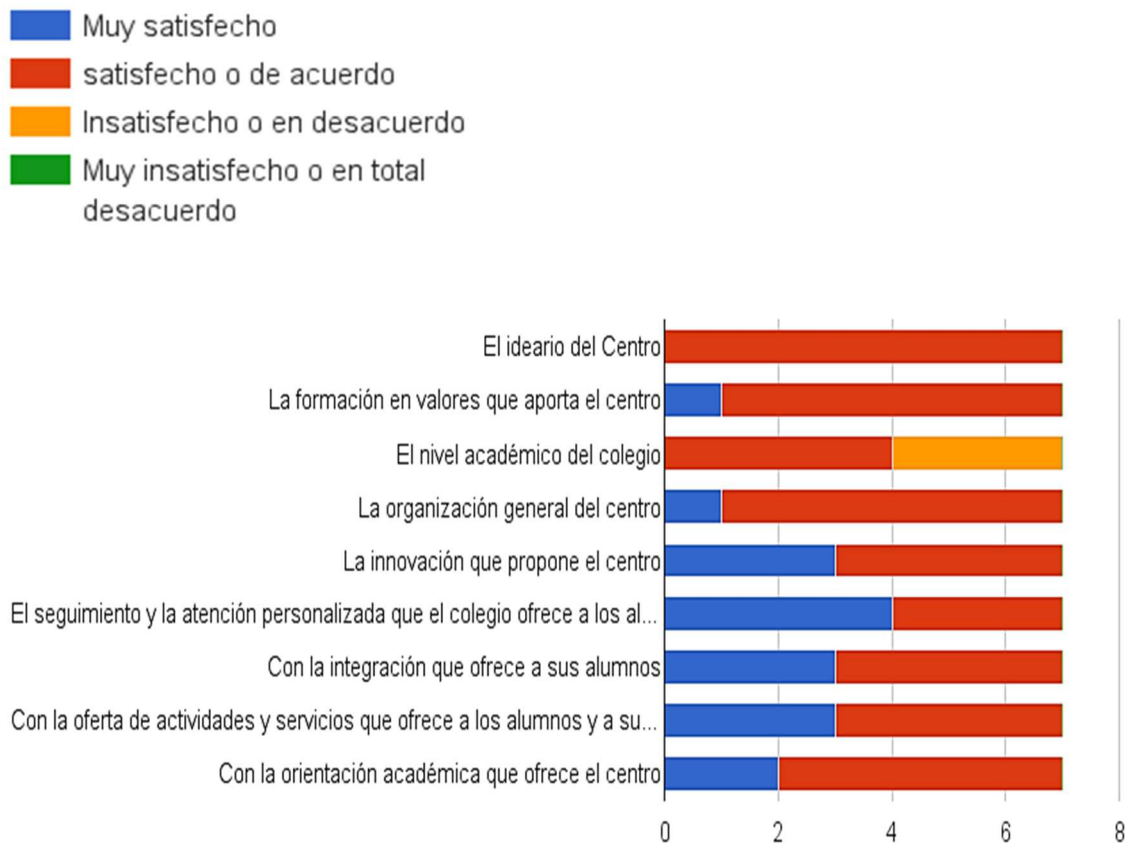


Gráfico 3. Resultados obtenidos en el cuestionario de satisfacción del profesorado. Fase Inicial.

Los siete participantes manifiestan que están satisfechos en su totalidad con el ideario del centro y con la formación en valores que aporta el centro. Sin embargo, como aspectos de mejora señalan el nivel académico del colegio en primer lugar, y como aspectos adecuados pero mejorables la organización general y la orientación académica como aspectos adecuados pero mejorables. Los resultados se observan en el gráfico 3. A continuación se muestra una respuesta abierta:

Con respecto al nivel académico, me gustaría que algunos niños que podrían rendir más llegaran a hacerlo. A veces es difícil conseguir engancharles, si en casa no tienen ningún apoyo (CSP)

En el gráfico 4 se muestra que la mayor parte de los participantes están muy satisfechos o satisfechos con el clima de los compañeros, el trato y valoraciones de los compañeros, el trato y valoraciones del equipo directivo, administración, secretaría y servicios y la relación con sus alumnos. Mientras que el aspecto que parece mejorable es la relación con las familias:

Hay una compañera de la que mejor no hablar. En cuanto a las familias, en general responden a título personal, y no siempre, pero en unión como AMPA, no. No se suelen ver como colectivo (CSP)

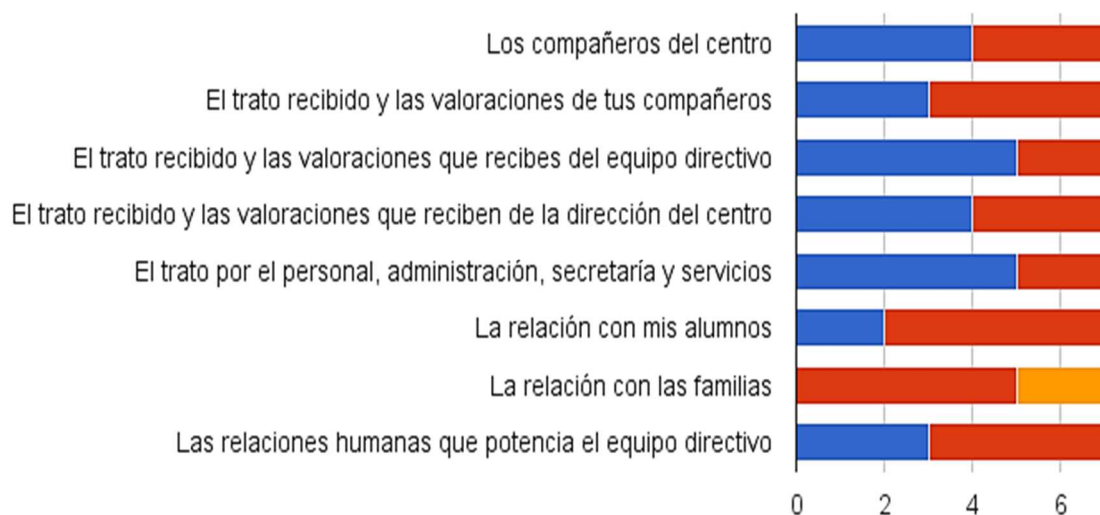


Gráfico 4. Satisfacción del profesorado con el clima laboral. Inicial

Sobre la comunicación el equipo siente una buena o muy buena relación entre el tutor y los profesores de su clase, así como una buena comunicación vertical ascendente. Mientras que los aspectos mejorables son la transmisión de pautas y directrices del equipo directivo, el conocimiento de la misión, la visión, valores y objetivos del colegio, y los instrumentos de comunicación con las familias (Gráfico 5)

Los medios de comunicación con las familias realmente son mejorables. El año pasado pensé en pedirles el e-mail a los padres e ir mandándoles cosas, pero se a principios de curso se me olvidó completamente. Creo que a lo mejor aún estamos a tiempo. En cuanto a los objetivos del centro, como estamos reformando el PEC, aún no se ha dado a conocer a la Comunidad como se debería (CSP)

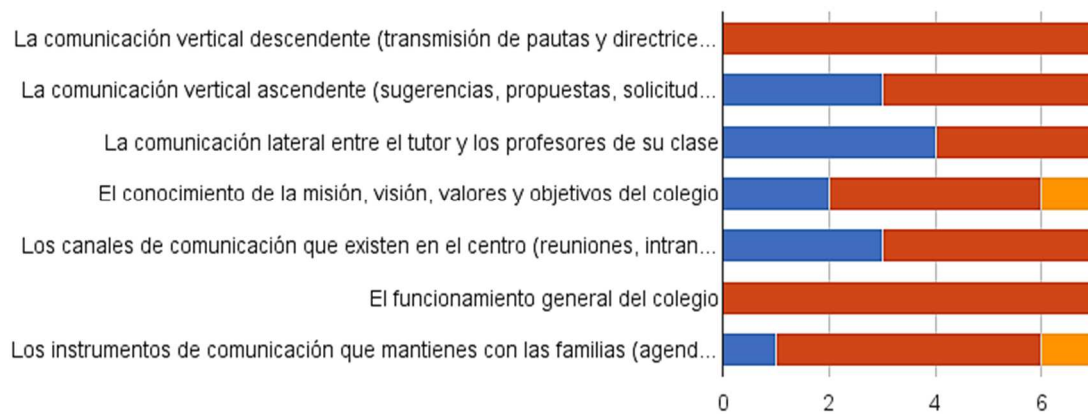


Gráfico 5. Satisfacción del profesorado con la comunicación del centro. Inicial

En cuanto a la valoración de los recursos materiales, instalaciones, etc. Los participantes perciben buenas instalaciones en cuanto al centro (amplitud, luz, aulas), así como la organización de los medios materiales. Mientras que los aspectos mejorables son las condiciones de seguridad y salud para el desarrollo de su trabajo y el equipamiento en Tics y recursos tecnológicos (Gráfico 6).

Es necesario mejorar el aula TIC, aunque el aula de pizarra digital facilita y favorece mucho el trabajo. Sería una ventaja si el centro contase con la biblioteca necesita ampliar sus fondos de libros de conocimiento - tiene bastantes, pero aún no están completos. Los ordenadores empiezan a fallar, y la WiFi está un poco colapsada -desconozco el motivo. En los pasillos hace un frío terrible, y algunas aulas que dan al norte son heladoras. Pero luego hay mucho material infrautilizado, y tendríamos que aprovecharlo de alguna manera .más pizarras digitales en las aulas y si todos los profesores conociesen su uso (CSP)

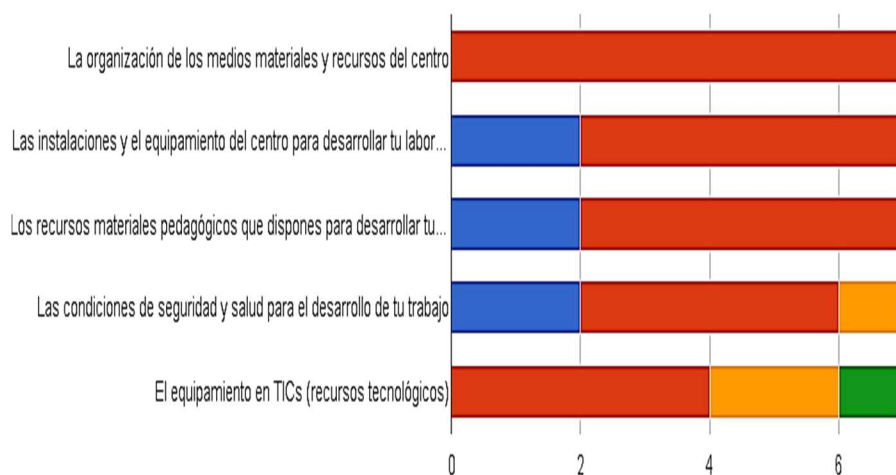


Gráfico 6. Satisfacción del profesorado con las condiciones de trabajo. Inicial

La percepción del profesorado con respecto al desarrollo profesional que el centro les ofrece o que ellos mismos ofrecen al centro es que, aunque el centro ofrece acciones formativas, bien o no son del todo adecuadas a sus necesidades o no son muchas. Los participantes se sienten muy satisfechos o satisfechos con su preocupación por mejorar su auto-formación (Gráfico 7).

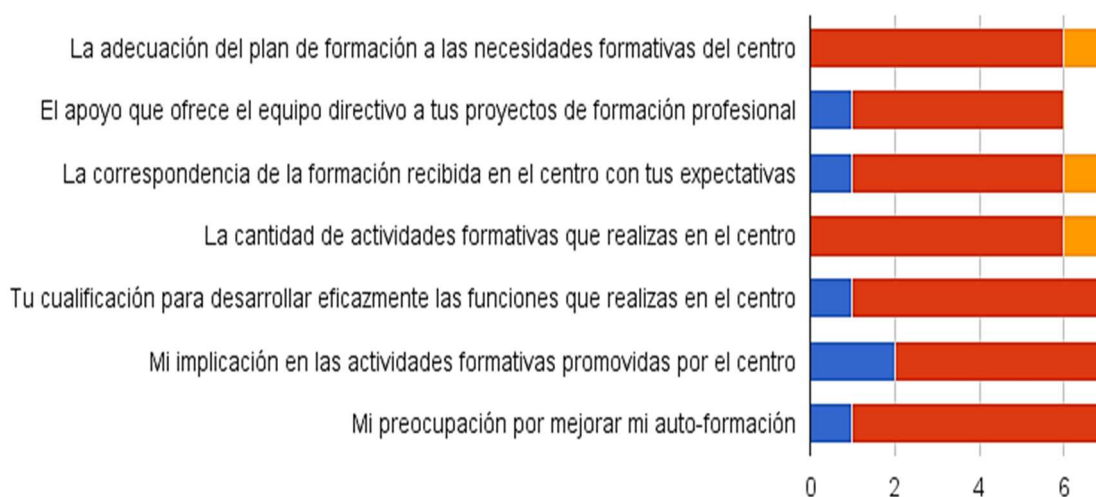


Gráfico 7. Satisfacción del profesorado con su desarrollo profesional en el centro. Pre-test

El profesorado expresa en las respuestas abiertas del cuestionario no estar satisfecho con la imagen que se proyecta del centro.

Aún prevalece en el imaginario de Guadalajara que el colegio es un centro marginal, y a veces hay gente que no sabe dónde está (CSP)

Si se mejorasen los problemas sociales que rodean al centro (económicos, sociales, personales, becas, comedor.....), mejoraría mucho el rendimiento y la imagen general del centro. Es importante motivar y animar a las familias a participar en la vida del centro (CSP)

Las otras cuestiones destacadas por el equipo están relacionadas con la formación del profesorado y su competencia digital. También la necesidad de apoyo desde la administración en el mantenimiento de los ordenadores o reapertura de becas.

Creo que los profesores deberían actualizarse desde el punto de vista de las nuevas tecnologías, y que Toledo volviera a poner el servicio técnico de las aulas TIC. También creo que deberían volver las becas de comedor, para poder abrir el centro plenamente. En general estoy contenta con la buena disposición que tienen (casi) todos los trabajadores del colegio, incluyendo personal de servicios (CSP)

En resumen, los aspectos mejorables de la organización educativa, según la percepción del profesorado, son el nivel académico, los aspectos organizativos del centro, la imagen que proyecta, la competencia digital del profesorado, la relación y coordinación con las familias, los instrumentos de comunicación con ellas, la organización de los materiales, los recursos de los que dispone el centro, el conocimiento de la misión, visión y valores del centro y por último las condiciones de seguridad y salud laboral (Figura 53).



Figura 53. Elementos de insatisfacción en el profesorado. Fase Inicial

D. Alumnado

- Los estudiantes son de clase social media-baja y un 40% inmigrantes (de procedencia tanto de Marruecos como de Sudamérica). El entorno del centro es un barrio en el que conviven diferentes etnias y culturas (gitanos, árabes, familias españolas de clase humilde...). En el **Grupo A**: aula que inicia 3º (N=16) hay 9 niños inmigrantes. En el **Grupo B**: aula que inicia 4º (N=13) hay 7. En el **Grupo C**: aula que inicia 5º (N=19) hay 10 inmigrantes.

En las aulas se crean con bastante frecuencia interrupciones, desmotivación, incidencias, llegando a producir varias expulsiones por conductas graves hacia el alumnado o profesorado.

A continuación se describe cada grupo, número de matriculados y género en la fase inicial

- Alumnos **Grupo A**, inician 3º de primaria. Están matriculados un total de 16 estudiantes.

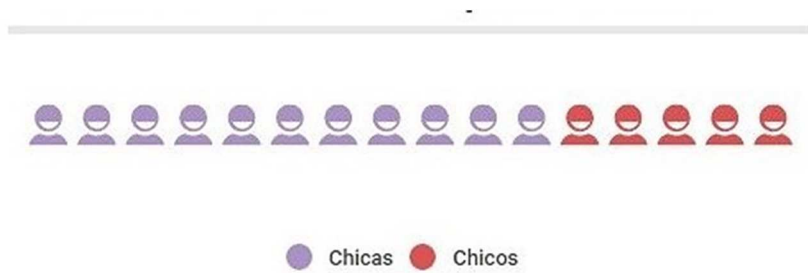


Gráfico 8. Distribución por género en el Grupo A. Fase Inicial

- Alumno **Grupo B**. Están matriculados un total de 13 estudiantes.

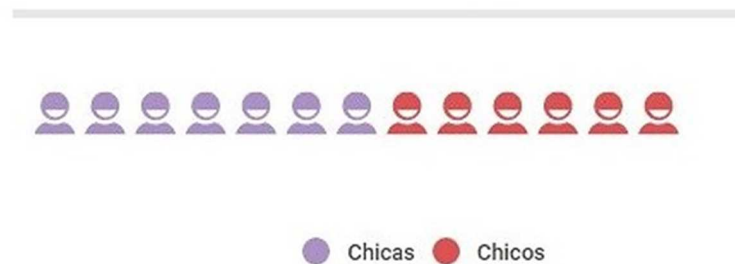


Gráfico 9. Distribución por género en el Grupo B. Fase Inicial.

- Alumnos **Grupo C**. Inician 5º curso. Están matriculados 19 estudiantes.

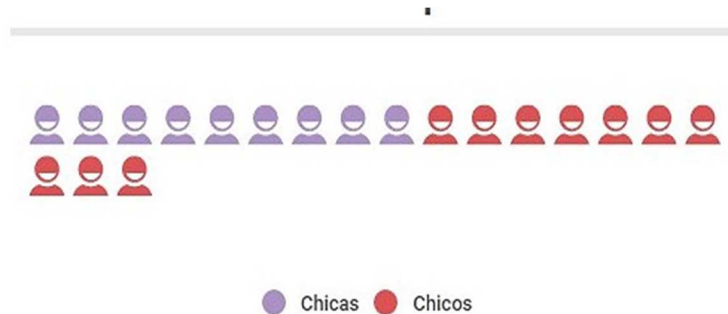


Gráfico 10. Distribución por género Grupo C. Fase Inicial.

i. Atención Específica

Una media de 5 niños por aula requiere una atención específica, bien por presentar numerosas faltas de asistencia al centro, bien por dificultades de aprendizaje, lentitud, desmotivación o incluso, problemas conductuales. Observamos en la tabla 15 la

diversidad que presentan las tres aulas. En concreto una frecuencia mayor de propuestas para reforzar la autoestima y la autonomía. Las medidas sugeridas se recogen directamente de la memoria del centro.

Tabla 15. Medidas de atención específica al alumnado. Fase Inicial

GRUPO A (3º E.P).			
Alumno-a	CAUSA O MOTIVO (Dificultades aprendizaje, faltas de asistencia, comportamiento, etc.)	PROPUESTAS PARA EL CURSO (Eval. Psicopedagógica, seguimiento absentismo, necesidades de refuerzo, PT, AL...).	RESPONSALBE (Tutor, Profesor, Orientador, Director,...)
X	Dificultades en la comprensión y expresión (tanto oral como escrita).	Apoyo específico AL. Proponer a la madre evaluación en el Centro Base (¿hipoacusia?) Vigilancia ¿maltrato?	Tutor y AL.
X	Dificultades en la comprensión lectora. Problemas en la entonación y ritmo lector. Dificultades de razonamiento.	Apoyo específico PT y AL. Revisión de informe psicopedagógico.	Tutor, PT y AL. Orientadora.
X	Dificultades de aprendizaje en lengua y matemáticas. Suspenso en matemáticas de 2º (Rep.)	A la espera de Informe de Evaluación psicopedagógica del centro de procedencia. Si no está hecho, hacerle uno nuevo.	Tutor, PT y Orientadora
X	Dificultades en el razonamiento matemático.	Refuerzo ordinario.	Tutor y profesor de apoyo.

Tabla 15. (Cont.)

GRUPO B (4º E.P.)			
Alumno-a	CAUSA O MOTIVO (Dificultades aprendizaje, faltas de asistencia, comportamiento, etc.)	PROPUESTAS PARA EL CURSO (Eval. Psicopedagógica, seguimiento absentismo, necesidades de refuerzo, PT, AL.).	RESPONSALBE (Tutor, Profesor, Orientador, Director,...)
X	Comportamiento disruptivo, constantes interrupciones, demanda de atención.	Refuerzo de su autoestima y su autonomía personal.	Tutor, PTSC y Orientadora
X	Lentitud y problemas de atención.	Programa de refuerzo de la atención, más técnicas de estudio. Refuerzo de la autoestima y autonomía personal.	Tutor, PTSC y Orientadora
X	Dificultades en lectoescritura y matemáticas.	Técnicas de estudio. Refuerzo de autoestima y autonomía personal.	Tutor, PTSC y Orientadora
X	Gran desmotivación por el aprendizaje, debido a circunstancias personales. Dificultades de aprendizaje por parálisis cerebral. Repite.	Intentar conseguir mayor apoyo de la familia. Apoyo específico de PT y AL. Revisión de su informe psicopedagógico.	Tutor, Orientadora, PTSC, PT, AL y familia del alumno.
X	Posible absentismo. Dificultades de aprendizaje, desmotivación. Problemas de conducta. Repite.	Intentar conseguir mayor apoyo de la familia. Seguimiento de la conducta. Apoyo si es necesario.	Tutor, profesor de apoyo, PTSC y Equipo Directivo. Familia.

Tabla 15. (Cont.)

GRUPO C (5° E.P).			
Alumno-a	CAUSA O MOTIVO (Dificultades aprendizaje, faltas de asistencia, comportamiento, etc.)	PROPUESTAS PARA EL CURSO (Eval. Psicop, seguimiento absentismo, necesidades de refuerzo, PT, AL.).	RESPONSALBE (Tutor, Profesor, Orientador, Director,...)
X	Dificultades en lectoescritura. Problemas de autoestima e integración social.	Necesidad de apoyo específico. Programa de refuerzo de la autoestima. Revisión de su informe psicopedagógico.	Orientadora, PTSC, tutor y PT. Familia.
X	Dificultades de aprendizaje, quizá por bloqueo emocional.	Necesidad de apoyo específico. Programa de refuerzo de la autoestima.	Tutor y PT. PTSC y familia.
X	Dificultades de aprendizaje, quizá por bloqueo emocional.	Necesidad de apoyo específico. Programa de refuerzo de la autoestima.	Tutor y PT. PTSC y familia.
X	Dificultades de aprendizaje, sobre todo en lectoescritura.	Necesidad de refuerzo específico de PT y AL.	Tutor, PT y AL.
X	Carencia de hábitos de estudio y trabajo. Desfase curricular de más de dos cursos. Problemas de disciplina.	Refuerzo específico.	Tutor, profesor de apoyo, PTSC y Jefatura de Estudios. Familia.

X	Dificultades con el castellano.	Refuerzo ordinario de las áreas con más vocabulario específico (Conocimiento del Medio y Lengua). Técnicas de comprensión lectora.	Tutor y profesor de apoyo.
---	---------------------------------	--	----------------------------

ii. Convivencia y clima

A lo largo del curso anterior se produjeron conductas que perjudicaron la buena convivencia en el centro. El profesorado contempla como elementos que afectan a la convivencia, la descoordinación, la poca unificación de normas y su desconocimiento, tal y como se refleja en la figura 54.



Figura 54. Elementos que dificultan la convivencia en el centro según el profesorado. Fase Inicial

Cinco alumnos distintos, incumplen gravemente la normativa. Tres de ellos por reiteración de incumplimiento de las normas de convivencia (art. 23.h del Decreto 3/2008), dos en 5º y uno en 6º. Las otras dos conductas fueron: una agresión a un compañero en la fila a la entrada a clase (art. 23.c del Decreto 3/2008) y un insulto grave al profesor con intento de agresión sin conseguirlo, ya que el profesor le pudo retener (art. 23.b Decreto 3/2008 o el art. 5.c Decreto 13/2013).

Las medidas correctoras aplicadas fueron la expulsión de estos cinco alumnos a lo largo del curso (MA12).

Dos alumnos de 5º fueron expulsados sólo dos días, ya que el Equipo Directivo valoró que ambos alumnos no habían incurrido en violencia verbal o física ninguna. El de 6º fue expulsado cinco días, porque se añadieron insultos al profesor. El de 4º que

agredió a un compañero fue expulsado durante cinco días. El de 4° que insultó e intentó agredir a su profesor, en virtud de la nueva Ley de Autoridad del profesorado y del Decreto 13/2013 fue expulsado diez días lectivos. Véase tabla 16 que se presenta en la memoria anual 2012/13 (MA12):

Tabla 16. Incidencias y medidas correctoras. Convivencia. Fase Inicial

Alumno	Curso	CONDUCTAS CONTRARIAS A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA			CONDUCTAS GRAVEMENTE PERJUDICIALES PARA LA CONVIVENCIA			
		Conducta	Medida correctora	Fecha aplicación medida	Conducta	Medida correctora	Fecha aplicación medida	Recurso
J.S.	4°	Art. 22e	Art. 24.a	21/05/2013	Art. 23.c	Art. 26.d	23/11/2012	NO
C.S.	4°	-	-	-	Art. 23.b Art. 5.c)	Art. 26.d (Art. 6.2.d)	07/06/2013	NO
A.H.	5°	Art. 22.c Art. 22.e Art. 4.2.b Art. 22.c Art. 4.2.a	Art. 24.a	20/03/2013 08/04/2013 30/04/2013	Art. 23.h	Art. 26.d (Modif. Art. 6.2.d, por no violencia)	30/04/2013	NO
J.G.	5°	Art. 22b Art. 22.e Art. 4.2. Art. 22.e Art. 4.2.a	Art. 24.a	21/03/2013 15/04/2013 30/04/2013	Art. 23.h	Art. 26.d (Modif. Art. 6.2.d, por no violencia)	30/04/2013	NO
D.A.C.	6°	Art. 22.e Art. 22.e Art. 22.e Art. 22.e Art. 4.2.a	Art. 24.a Art. 6.1.a)	09/10/2012 06/11/2012 20/11/2013 17/06/2013	Art. 23.h	Art. 26.d	20/11/2012	NO

En la memoria también se recoge que buscan soluciones para que los alumnos expulsados realicen tareas y actividades a propuesta del centro, en estos casos, en lugares específicos de asistencia:

Los hechos y las medidas correctoras impuestas fueron comunicados inmediatamente a los padres de los alumnos. Asimismo, los tutores establecieron un plan de trabajo con las actividades a realizar por los alumnos sancionados, y se comunicó a la PTSC de nuestro centro para ver si era posible que realizaran dichas tareas en el Programa de Expulsados que desarrolla Paideia en nuestro barrio. (MA12)

iii. Competencias

El alumnado se muestra en general inquieto, con poco tiempo de atención mantenida, dificultad en la escucha, dificultades sociales como respetar turnos de palabra, hablar en voz baja, y dificultades a seguir instrucciones, etc. como se lee en las citas siguientes recogidas de la memoria anual.

Antes de tener los resultados de la prueba CDI, durante la aplicación y la corrección, pudimos comprobar que realmente hay un problema principalmente en la adquisición de las competencias lingüística, matemática, de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal

Hay algunos alumnos que además tienen problemas para desarrollar su competencia emocional. En general, en nuestro centro la competencia lingüística se ve afectada principalmente por la lengua materna de los alumnos, su nivel de adquisición de castellano y por el nivel sociocultural de las familias. La competencia matemática se ha visto influida principalmente por dificultades de atención por parte de los alumnos, que debido a falta de hábitos no están acostumbrados a mantener la concentración en materias académicas durante el tiempo que se necesita para resolver un problema. Creemos que sería necesario trabajar la atención de alguna manera en nuestros alumnos, aunque también esto se debería trabajar en casa con la colaboración de las familias. También muchos necesitan realizar un programa de técnicas de estudio (desarrollar la autonomía personal y aprender a aprender (MA12)

Los niveles de competencia fueron muy bajos según las pruebas CDI realizadas en el curso 2012/13 al grupo C, 5º de primaria en el primer año de intervención. Los resultados se muestran en el gráfico 11 y 12, donde en los niveles más bajos (nivel 1 y 2) de la competencia lingüística, comprensión oral, comprensión lectora y matemáticas se concentran un porcentaje alto de alumnos del centro en relación a la Comunidad Autónoma.

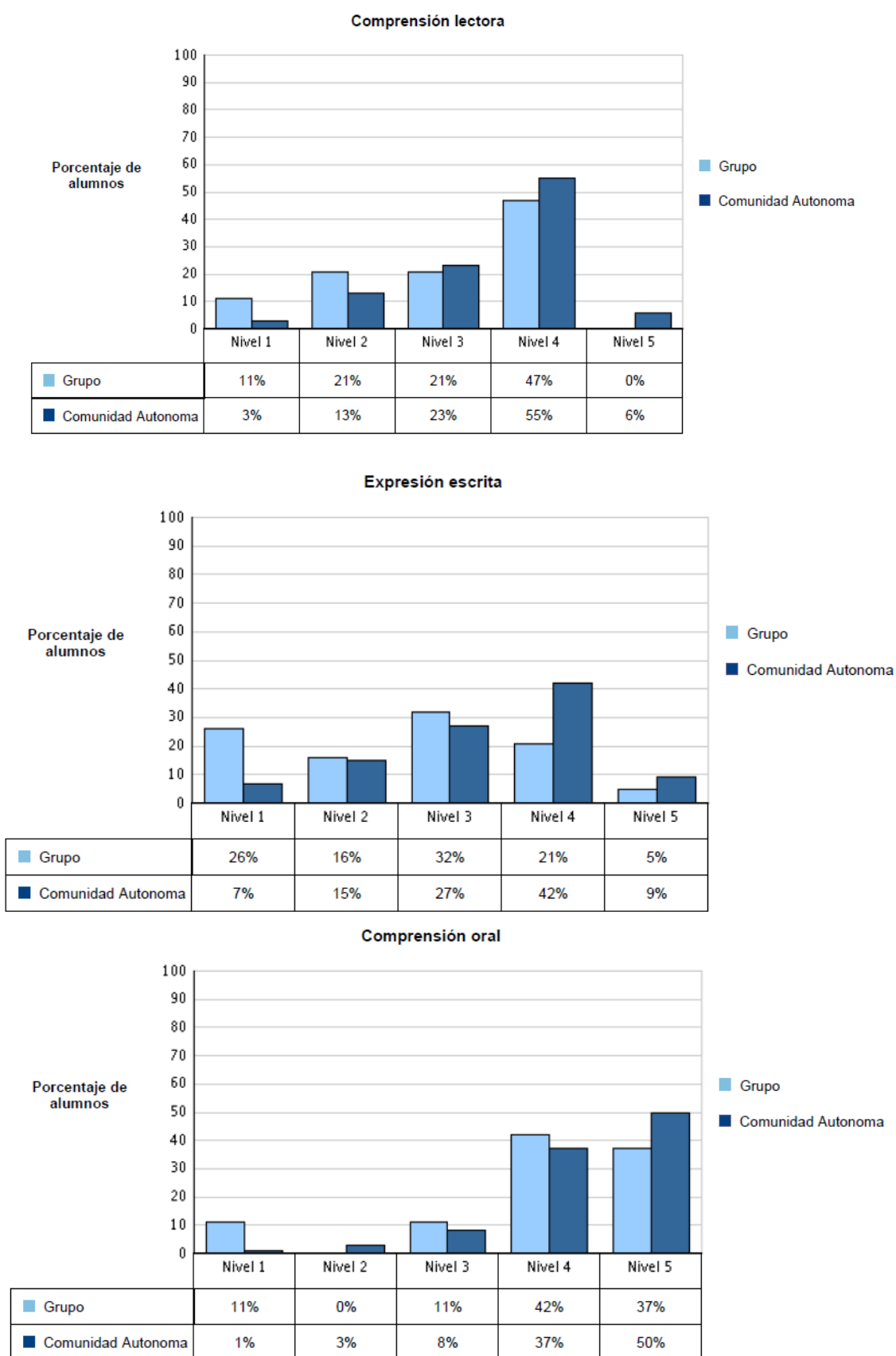


Gráfico 11. Resultados de la prueba CDI en Competencia Lingüística. Grupo C. Fase Inicial.

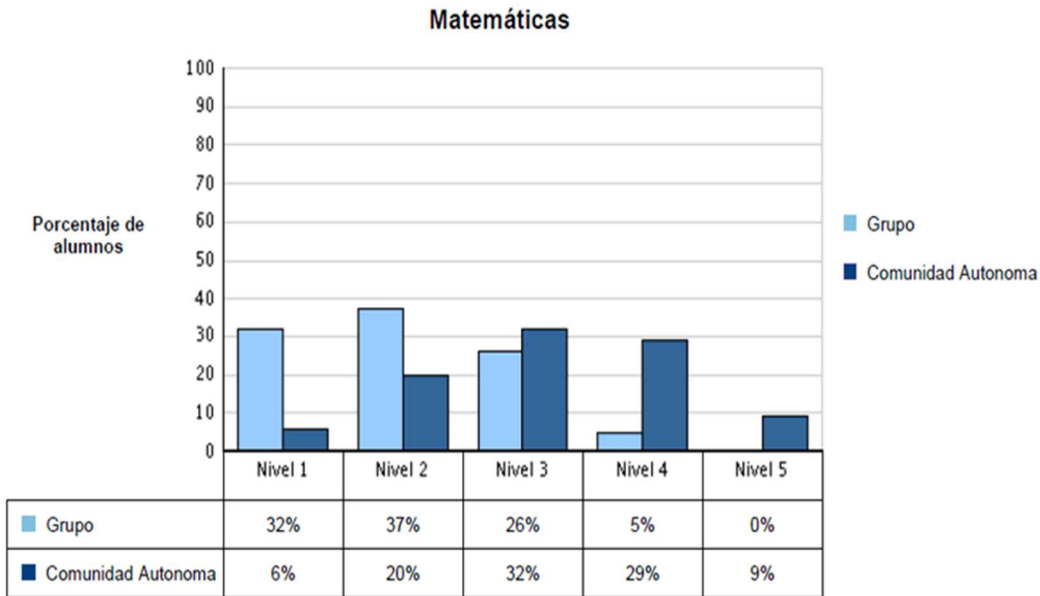


Gráfico 12. Resultados CDI. Competencia Matemática. Grupo C. Fase Inicial

iv. Rendimiento académico

Las calificaciones de los alumnos de los diferentes grupos se recogen en los respectivos gráficos de barras. En el eje de abscisas se muestra en el número de alumnos por grupo, y en el eje de ordenadas la puntuación media obtenida por cada uno de los alumnos en el curso anterior al comienzo del proyecto.

Disponemos de datos de 8 alumnos de **Grupo A**. En esta fase, la mayoría de ellos tienen unas calificaciones por encima del aprobado, dos estudiantes con calificaciones medias de notable tal y como se muestra en el gráfico 13.

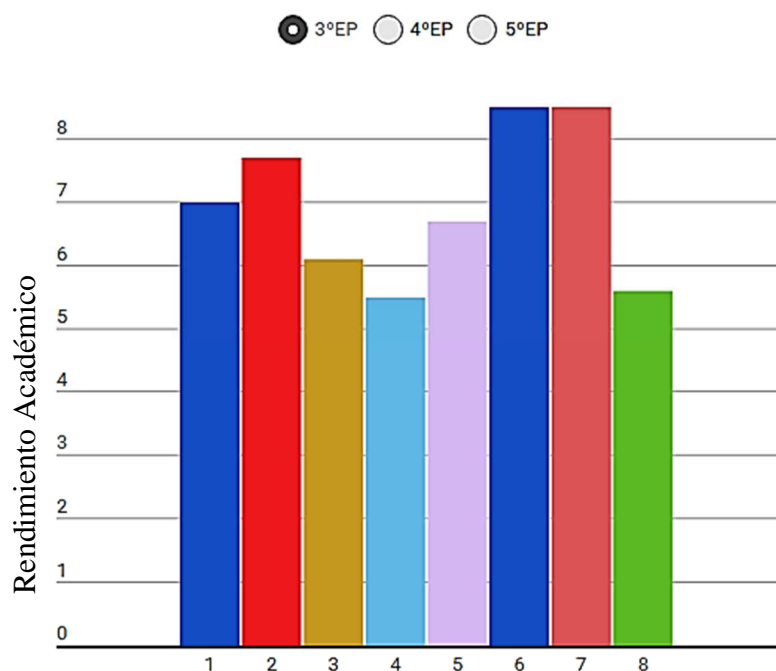


Gráfico 13. Rendimiento académico de los alumnos del Grupo A. Fase Inicial

La descripción del grupo que se recoge en la memoria es el siguiente:

Grupo bastante heterogéneo. Son autónomos en sus tareas, participativos y colaboradores. Las dos hermanas gemelas que han repetido han cerrado el ciclo y han avanzado positivamente. Hay, sin embargo, un alumno que apunta problemas de conducta, que en ocasiones ha distorsionado el ritmo de la clase. Por otra parte, una alumna de N.E.E no promociona, ya que no ha adquirido suficientemente los objetivos y competencias básicas de su PTI. Y también hay que tener en cuenta a una alumna que ha llegado recientemente a la clase, que estaba repitiendo 2º y que tiene bastantes dificultades de aprendizaje –sobre todo en matemáticas (suspensa). Cuatro alumnos destacan por su nivel de aprendizaje y autonomía en el estudio (MA12)

De los alumnos del **Grupo B**, que inician 4º de E.P, en el gráfico 14 se aprecia un rendimiento más alto que en el grupo anterior con bastantes calificaciones notables.

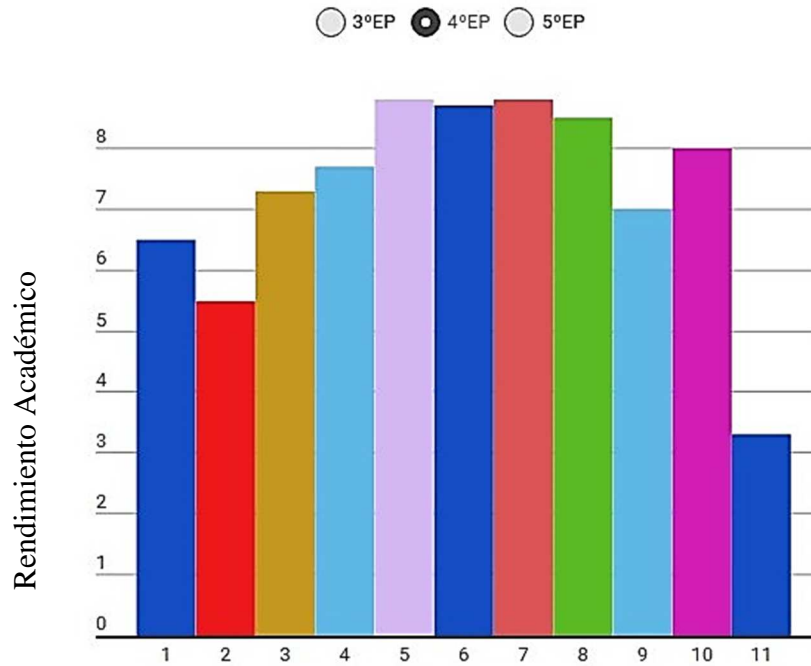


Gráfico 14. Rendimiento académico de los alumnos del grupo B. Fase Inicial

En la memoria se describe al grupo B como:

Grupo con actitud positiva, interés, esfuerzo y participación, con familias bastante colaboradoras. En general el trabajo diario es bastante bueno, aunque algunos alumnos tienen dificultades de atención, lo cual repercute en su comprensión lectora. Se han trabajado algunas técnicas de estudio que les ha favorecido en su rendimiento. Hay dos alumnos que requieren especial vigilancia al próximo curso: uno por su lentitud y sus grandes problemas de atención y otra por sus problemas de adaptación a la clase y su demanda constante de atención. No hay ninguno con áreas suspensas. La tutora recomienda para el curso próximo la utilización de las agendas, trabajar la comprensión lectora, y más técnicas de estudio (MA12)

El **Grupo C**, inicia 5º de primaria. Su rendimiento previo es el más bajo de los tres, como se puede apreciar en el gráfico 15. Además este grupo fue el que participó en las pruebas CDI, obteniendo unos niveles competenciales muy bajos.

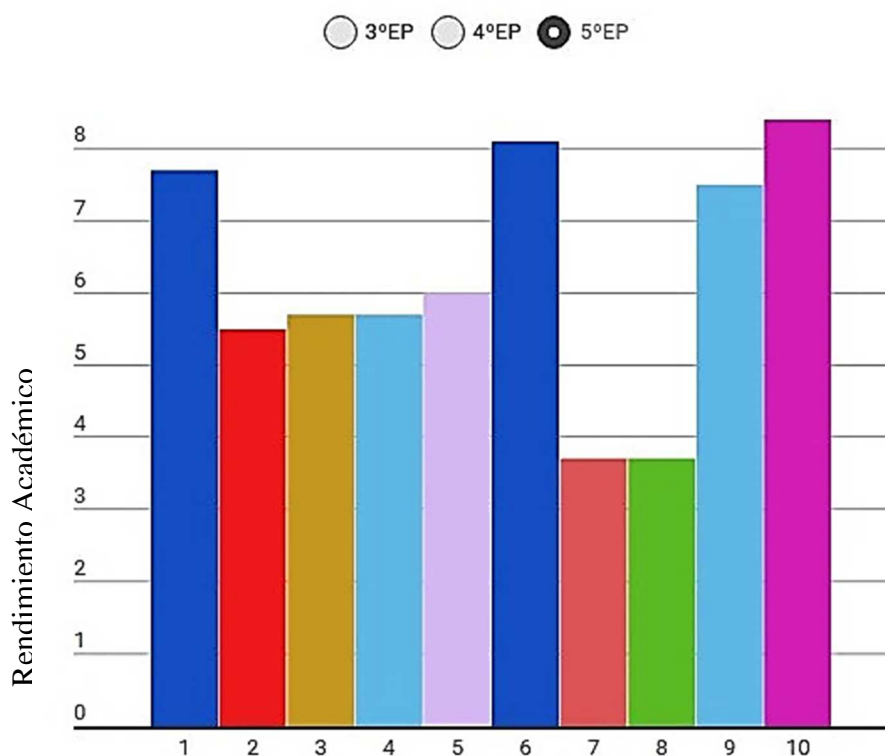


Gráfico 15 . Rendimiento académico de los alumnos del Grupo C. Fase Inicial.

El grupo de alumnos en general se describe en la memoria como:

Grupo con variedad de niveles, muy inquietos, es necesario ser firme para centrar su atención en el estudio. Dos alumnos de etnia gitana han presentado a lo largo del curso problemas de conducta y de reconocimiento de la autoridad. Algunos alumnos también necesitan un programa de autoestima para favorecer su integración social.

Este grupo se ha visto quizá algo perjudicado también por los cambios de profesores y horarios a mitad de curso. Las áreas más suspensas son Conocimiento del Medio (en la cual la competencia lingüística es muy importante) e Inglés, y por detrás Lengua y Matemáticas. En la Evaluación de Diagnóstico, de hecho, la competencia lingüística en inglés y la competencia matemática están por debajo de la media, y repartidas en distintos niveles muy dispares (ver análisis más en profundidad en el apartado de Evaluación de Diagnóstico). Teniendo en cuenta que además comienzan a recibir clases de francés (competencia lingüística también), es posible que el grupo necesite un refuerzo importante en el próximo curso, además de una estabilidad y un liderazgo claro del tutor. (MA12)

Los resultados académicos en general, son satisfactorios, no obstante, la preocupación del profesorado es la sensación de que el alumnado no está desarrollando de manera adecuada las competencias.

v. Habilidades Cognitivas

Se recogen datos sobre habilidades cognitivas únicamente de los dos grupos del segundo ciclo, del grupo A (que inicia 3º) y el grupo B (que inicia 4º).

Los dos grupos de alumnos fueron evaluados por separado. Las pruebas se realizaron en soporte digital en la sala de informática del centro.

Los alumnos se mostraron muy colaboradores en general, a excepción de dos de ellos que abandonaron las pruebas. Se mostraban curiosos y muy inquietos por tener que utilizar los ordenadores. El hecho de utilizar esta herramienta junto con el tipo de pruebas, se vivieron como un “juego”. Su inquietud al estar frente a los ordenadores les hacía tocar teclas constantemente que, a veces, les sacaba de la plataforma de las pruebas, o les modificaba la pantalla y tenían que solicitar ayuda para recuperarla, con lo que la interrupción conlleva. Al trasladar las instrucciones se inquietaban, no prestaban mucha atención y se interrumpían constantemente. Las instrucciones en el grupo B se ofrecen directamente en pantalla mediante imágenes y frases, de tal manera que ellos tienen que leer y entender lo que se les pide para pasar al reto. Muchos consultaban vocabulario o decían no entender, sin haber leído. La lectura de las instrucciones fue complicada para ellos.

Del grupo A contamos con 9 estudiantes, y del grupo B con 12. Del primero, Grupo A, se presentan sus resultados en la tabla 17. Las puntuaciones obtenidas en cada habilidad que oscilen de 1-3, se consideran bajas, por lo que aparecerán en rojo en los gráficos de frecuencias (Gráfico 16); las que oscilen entre 3-6 se consideran un nivel adecuado para conseguir los retos que le exige su nivel de curso. Éstas aparecerán en color amarillo; y por último, aquellas que oscilen entre 6-9 se considera una habilidad lo suficientemente desarrollada para la exigencia del curso en el que se encuentra. Éstas se representarán en las barras apiladas de frecuencias en color verde.

Tabla 17. GRUPO A. Puntuaciones obtenidas en la prueba de habilidades cognitivas para el aprendizaje.

Alumno	Estilo Figurativo	Estilo Semántico	Estilo Simbólico	Captación	Evaluación	Memoria	Solución de Problemas	Lectura Comprensiva	Lectura Mecánica	Matemáticas básicas	Índice de Visión
	EF	EM	ES	INF	EV	MM	SP	LC	LM	MB	IV
1	1	1	3	4	2	3	3	3	4	4	4
2	5	1	6	5	5	3	4	3	7	7	5
3	1	1	1	3	1	1	1	2	3	3	3
4	3	2	2	5	2	3	2	3	5	4	3
5	4	1	2	5	1	3	2	2	6	4	4
6	4	2	1	5	3	2	2	3	6	2	4
7	2	5	3	5	1	4	2	4	4	5	4
8	6	1	2	5	2	3	2	3	7	4	4
9	4	1	4	5	2	4	2	3	6	6	4

De los datos resultantes podemos deducir que el grupo A presenta valores muy bajos, de estilo semántico (EM) y simbólico (ES), por lo que se deduce que habrá dificultades en los procesos y materias simbólicas, como matemáticas, química o música, y a nivel semántico, en lengua, ciencias sociales. Por el contrario, es más frecuente encontrarnos con niños cuyo estilo de aprendizaje es figurativo (EF), presentado mayor interés ante cuestiones que no requieran cierta codificación.

Encontramos más frecuencia de niños con una alta habilidad para la lectura mecánica (LM) y las matemáticas básicas (MB) y muy baja para la habilidad de lectura comprensiva (LC).

Tanto la captación de la información (INF) como el índice de visión (IV) es adecuado por lo que no se presentan dificultades en la recepción de la información ni visual ni auditiva.

Por otro lado, también contemplamos que se da una mayor frecuencia de niños con nivel bajo tanto en la habilidad para evaluar (EV) de manera crítica la información como la solución de problemas (SP). Todo esto se ilustra en el gráfico 16 de frecuencias por nivel (baja, adecuada, alta) de habilidad. Se muestran el número de alumnos en los niveles más bajos (en rojo), el número de estudiantes con un nivel de habilidad adecuada para el curso al que corresponde (en amarillo) y algún alumno que destaca en la habilidad matemática básica y dos estudiantes en lectura mecánica.

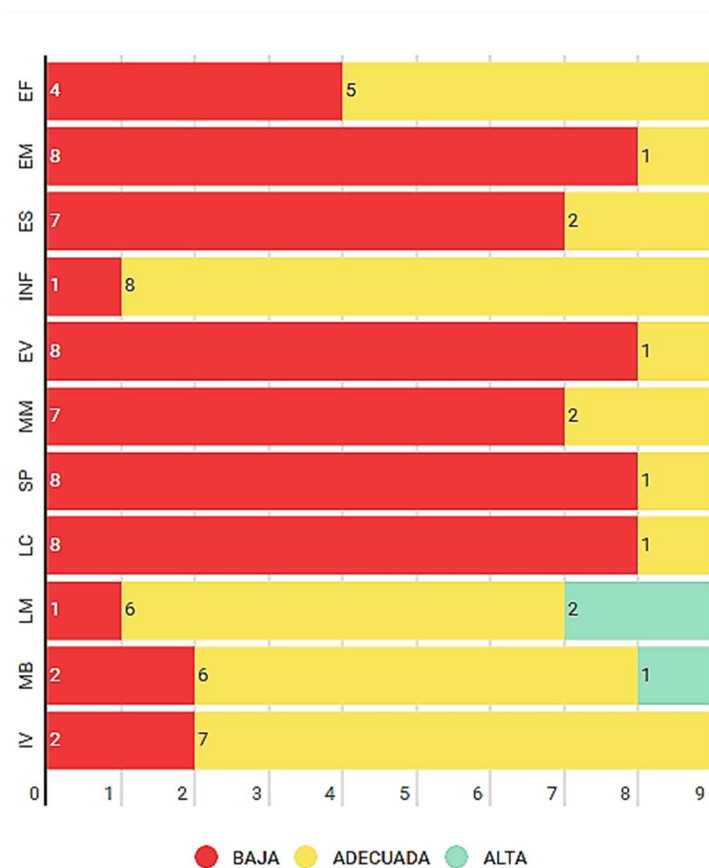


Gráfico 16. Gráfico de frecuencias de nivel de habilidades cognitivas en el Grupo A. Fase Inicial

Del grupo B contamos con los datos de 12 estudiantes. Sus resultados se presentan en la tabla 18.

Tabla 18. Resultados obtenidos en las pruebas de habilidades. Grupo B. Fase Inicial

Alumno	Estilo Figurativo	Estilo Semántico	Estilo Simbólico	Captación	Evaluación	Memoria	Solución de Problemas	Lectura Comprensiva	Lectura Mecánica	Matemáticas básicas	Matemáticas Avanzadas	Índice de Visión
	EF	EM	ES	INF	EV	MM	SP	LC	LM	MB	MA	IV
1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1	1
2	1	1	2	1	3	1	1	1	2	2	3	1
3	1	1	2	1	3	2	2	1	1	2	3	3
4	5	1	4	2	5	3	2	1	4	5	5	2
5	1	1	2	1	3	2	1	1	1	3	2	1
6	2	1	6	3	5	4	4	2	3	6	5	4
7	1	1	3	2	1	2	5	2	3	4	1	3
8	3	1	1	2	1	1	1	1	2	2	4	3
9	4	2	2	2	4	3	1	2	4	2	2	3
10	3	1	5	2	5	4	2	2	5	5	2	5
11	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1
12	2	1	3	1	6	1	1	1	3	3	5	2

Los resultados obtenidos muestran un grupo con un nivel bajo en el estilo semántico (EM), posiblemente debido a las dificultades con el idioma que manifiestan estos niños, y que en lectura comprensiva (LC) aparezca también un nivel bastante bajo en todo el grupo. Parece más frecuente el estilo simbólico (ES) que el estilo figurativo (EF) por lo que se podría apreciar más facilidad en materias como matemáticas o química o música. De hecho el nivel competencial tanto en matemáticas básicas (MB) como en matemáticas avanzadas (MA) presenta una frecuencia mayor en un nivel adecuado.

Lo mismo sucede con la habilidad de solución de problemas (SP) la evaluación de la información (EV); encontramos alumnos con un nivel adecuado y otro bajo. Por último, todos los alumnos presentan un nivel bajo en la captación de información (INF) y también una alta frecuencia en el mismo nivel en el índice de visión (IV) y el nivel de memoria (MM).

Presentamos las frecuencias de los niveles de habilidades en las barras apiladas en el gráfico 17. La mayoría de las puntuaciones se dan en los niveles más bajos (la barra roja), el resto presenta un nivel adecuado (en amarillo); sin embargo, ningún alumno presenta habilidades más desarrolladas, éstas aparecerían en color verde.

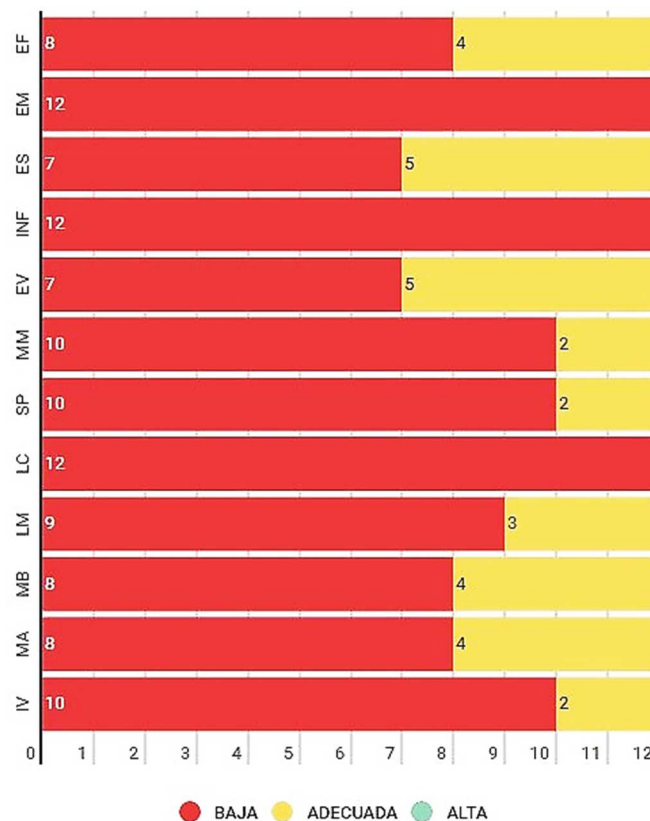


Gráfico 17. Gráfico de frecuencias de nivel de habilidades cognitivas. Grupo B. Fase Inicial

vi. Satisfacción con el profesorado y tutores

A ambos cursos del segundo ciclo (Grupo A -3º y Grupo B- 4º) se les pasa un cuestionario de satisfacción sobre cada uno de sus profesores, técnicas que utiliza, estrategias, estilos y su satisfacción con ellas.

Igualmente ambos grupos se muestran muy colaboradores e inquietos al estar en la sala de informática, y en este caso, un poco temerosos al tener que valorar a sus profesores. Ese nerviosismo les producía risa nerviosa y hacían preguntas como:

Alumna: “¿y esto quién lo ve?”

Alumno: ¿Para qué es esto?

Cada uno de los estudiantes responde un cuestionario por profesor y tutor, motivo por el que aparecen numerosos datos. Sus resultados se muestran en el gráfico 18.

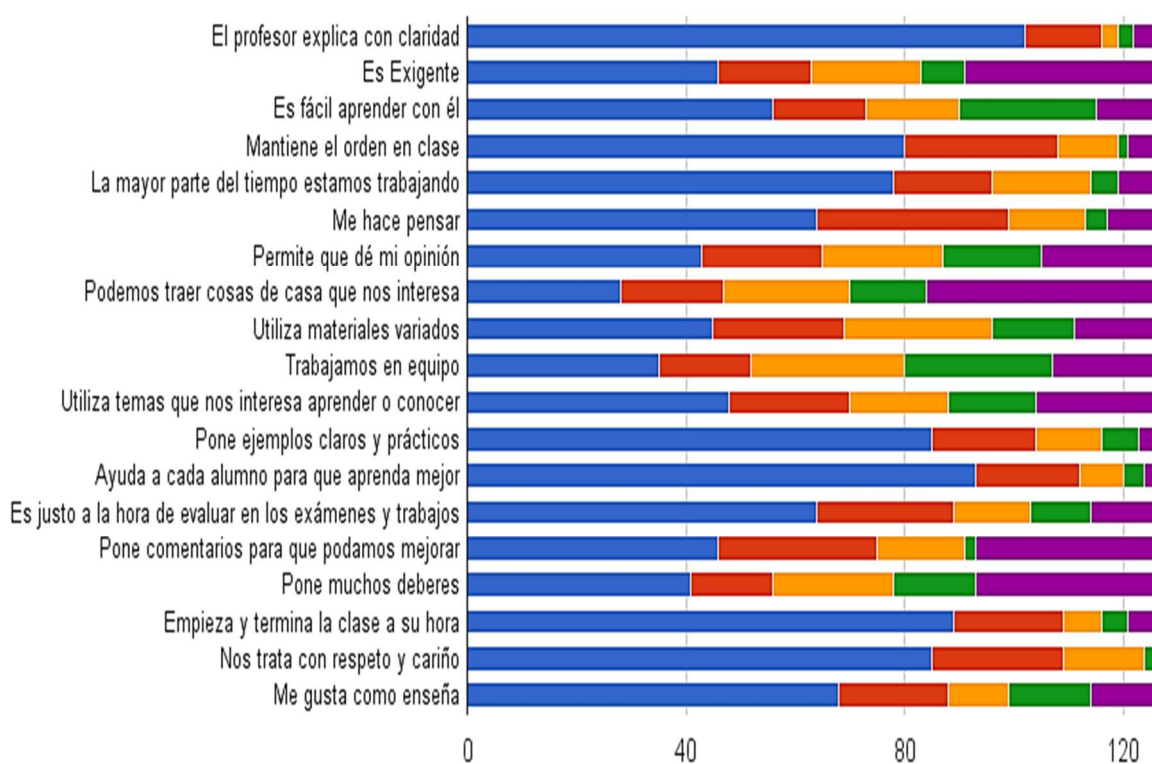


Gráfico 18. Gráfico de barras apiladas. Valoración de los alumnos sobre sus profesores.



Se observa que, en general, el alumnado está muy satisfecho con el profesorado. Le siente cercano, le trata con cariño y respeto y le ayudan a aprender. Le gusta cómo

enseñan, pone ejemplos claros a la hora de abordar las explicaciones, es puntual, mantiene la clase en orden, mantiene una exigencia media. Por otro lado, el alumnado valora que algunos ponen muchos deberes y otros no, unos hacen comentarios y ponen anotaciones en los exámenes o cuadernos para que mejoren su aprendizaje y otros no lo hacen. Muchos de ellos no utilizan temas de interés para los estudiantes, en la mayoría de los casos no les dejan llevar al colegio cosas de casa, y no trabajan en equipo.

Por otro lado, se administra el cuestionario sobre las tutorías y tutores de ambos grupos A y B, ya que éstos son los principales protagonistas del proyecto de innovación. Los mismos cuestionarios se respondían al finalizar el anterior también en soporte informático. Sus resultados muestran una gran satisfacción con sus tutores.

Recogemos 50 cuestionarios (cuestionario que realiza cada uno de los estudiantes por cada profesor que tiene contacto con ellos-matemáticas, música, lengua, educación física, religión, tutor, etc.). Se observa que tienen bastante confianza en pedirles ayuda, que valoran que les ofrecen buenos consejos, que en muchos casos les ayuda a ser mejores personas, en muchos casos les piden que se respeten, aunque unos pocos consideran que nos es así, sin embargo, valoran más frecuentemente como pocas, rara vez o nunca, conoce sus puntos fuertes para potenciarlos.

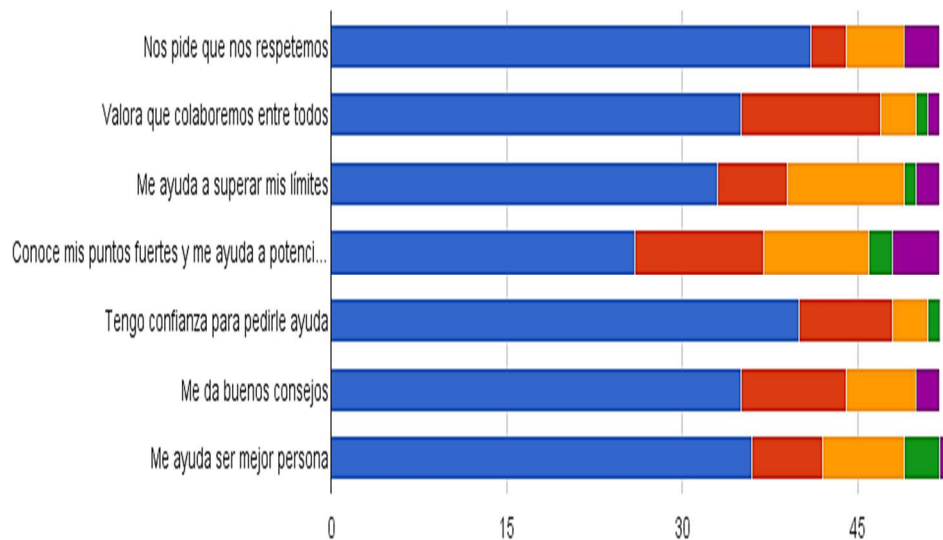


Gráfico 19. Resultados de satisfacción de los alumnos con sus tutores. Fase pre test

■	SIEMPRE
■	A MENUDO
■	A VECES
■	RARA VEZ
■	NUNCA

Finalmente, de las tutoras del grupo A y del grupo B realizan las siguientes valoraciones en las respuestas abiertas (CSA):

Ayuda a los alumnos y aprendemos con ella y también es muy buena.

Es muy guapa

Me gusta cuando nos ayuda

Es muy buena con nosotros y nos enseña muy bien.

Que es buena y amable y que además es la mejor y es generosa.

Es muy amable

Me encanta P. es la mejor

E. *Familias*

La asistencia de las familias a las reuniones grupales trimestrales suele ser del 30-50%. Hay una queja frecuente de los docentes por la falta de participación de las familias y por el incumplimiento de ciertas normas escolares (impuntualidad, poco seguimiento, y en algunos casos la utilización de gritos para resolver conflictos). Las familias son descritas de la siguiente manera en la memoria anual en la fase inicial:

Las familias del centro se caracterizan por ser poco estructuradas con baja formación y en algunos casos tener serias dificultades de socialización. La asistencia de los padres a las reuniones suele ser del 30-50%. Aunque hay un AMPA, este suele funcionar para tratar cuestiones extraescolares, buscar recursos como la Fundación Balía (una fundación que atiende a los niños que estarían solos en casa, se ocupan de acompañarles en sus tareas escolares y les llevan algo de merienda). (MA12)

. Los elementos más característicos por los que el centro no está satisfecho con las familias se recogen en la figura 55.

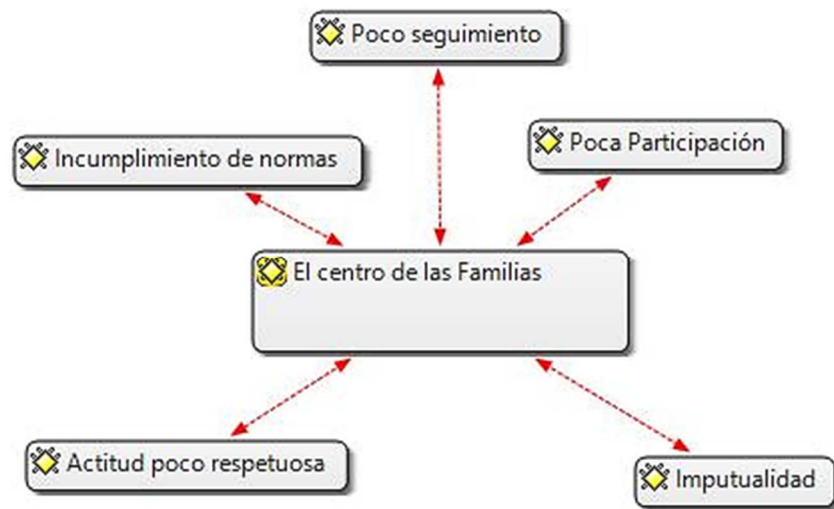


Figura 55. Satisfacción/insatisfacción del centro con las familias. Fase Inicial

El cuestionario de satisfacción de las familias lo responden 6 de las 21 que inician el proyecto. De sus respuestas se deduce una gran satisfacción en general; aun así, alguna de ellas indica no estar del todo satisfecha con:

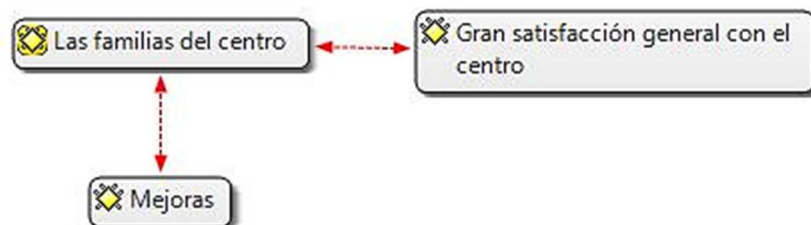


Figura 56. Satisfacción Familias con el centro. Fase Pre test

Instalaciones

- El aula de informática

Relaciones

- La acogida del tutor a su hijo.
- La ayuda que ofrece el tutor para madurar en su dimensión social, emocional e intelectual.

- La confianza que tiene su hijo o hija con su tutor
- La participación o colaboración que ofrece el centro a las familias

Organización del centro

- Los cauces para comunicar sugerencias y peticiones del centro
- Las normas, ya que no favorecen un clima de convivencia
- La imagen que proyecta el centro

Cuestiones académicas

- El nivel de exigencia académica
- La profesionalidad y dedicación de algunos profesores

Estas declaraciones se refuerzan en las respuestas abiertas del cuestionario (CSF): la normativa del centro, las sanciones, las salidas del centro (excursiones) o la necesidad de no perder de vista el desarrollo global de los alumnos. Las respuestas se agrupan (figura 57) en las siguientes sugerencias:

- Mantener un mayor contacto con el entorno

Me gustaría que hubiese más excursiones y que hiciesen más deporte

- Mejorar la convivencia

No se atajan a tiempo ciertos brotes de violencia ni con suficiente contundencia

Ciertos profesores utilizan métodos inadecuados e injustos como los castigos colectivos

- Mejorar los recursos

Aunque el equipo humano es totalmente recomendable, no lo es por falta de medios y por la ausencia de servicio de comedor, imprescindible para la conciliación laboral.

El Material es insuficiente, anticuado y en mal estado

- Fomentar un desarrollo global

Echo en falta asignaturas como la lógica, la filosofía a nivel de primaria, les ayudaría a adaptarse a un mundo que evoluciona tan rápido y les facilitaría relativizar la excesiva competitividad que puede llevarles a un estrés olvidándose que el estudio debe ser un medio para llegar ser felices.

Por lo general valoro positivamente el personal del centro y reconozco su profesionalidad y buena disposición.

Tras el análisis de los resultados de los cuestionarios de satisfacción familiar con el centro educativo, se describen en la figura 57 las propuestas de mejora que las familias sugieren a la organización educativa.

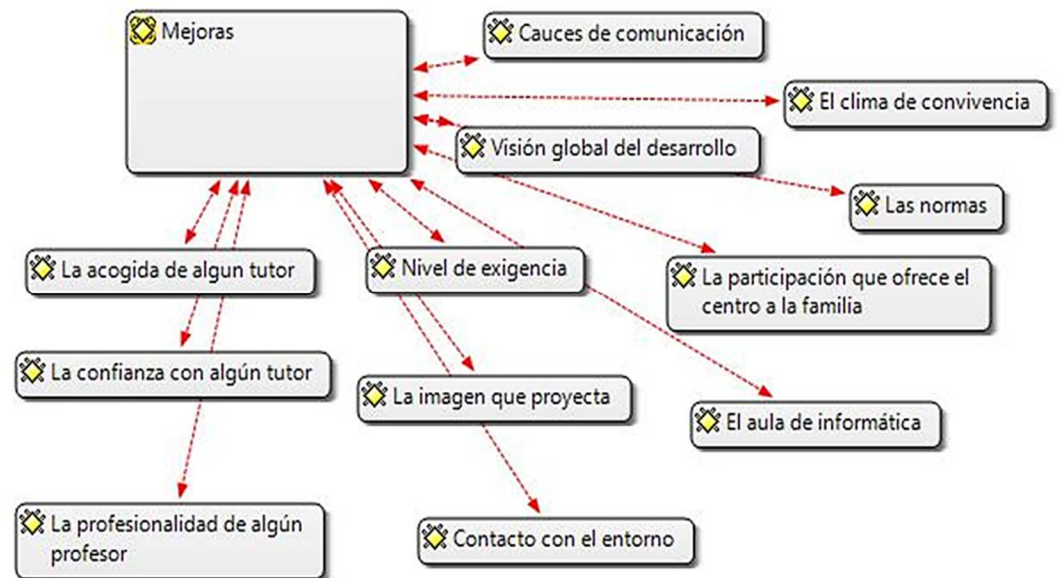


Figura 57. Propuestas de mejora que realizan las familias. Fase Pre test

F. *Personal no docente*

En la fase inicial no se recogen datos del personal de apoyo (auxiliares técnicos, ni fisioterapia, ni conserjería).

Aunque las reuniones estaban abiertas a todo el personal del centro, el traslado de esta información no queda lo suficientemente clara. Por otra parte, el hecho de no haber solicitado directamente su valoración probablemente hizo que se sintieran fuera del proceso.

A lo largo del proyecto, de manera informal entre los pasillos, se fue teniendo en cuenta sus opiniones y observaciones que son de gran interés, como veremos en la entrevista mantenida con el personal de apoyo descrita en la fase post-test

G. *Inspección*

Los primeros contactos con el servicio de inspección se realizan telefónicamente para explicar el proyecto, la investigación, así como su apoyo o sugerencias para la mejora del centro.

Se encontró una buena disposición aunque desde la distancia (a nivel telefónico y correos electrónicos), remitiéndonos a ser autorizados por la coordinación de educación.

En el mes de septiembre, la inspección que estaba al corriente de la iniciativa, fue trasladada, por lo que se vuelve a contactar con el nuevo inspector, primeramente por *mail*.

Tratamos de encontrarnos en el centro pero el factor tiempo no permitió encuentros físicos hasta más entrada la fase de intervención.

H. *Concejalía de Educación*

La Concejalía de Educación se muestra con buena disposición para colaborar con el proyecto del centro. Sabiendo que el Ayuntamiento mantiene una responsabilidad y actuaciones limitadas en los centros educativos, acoge con interés el proyecto de transformación y ofrece su apoyo (dentro de sus competencias) para contar con las visitas gratuitas que ofrece el Ayuntamiento, recursos para transporte, visitas al propio Ayuntamiento o al pleno infantil, así como en la sensibilización ciudadana con ruedas de prensa o notas de prensa para dar a conocer lo que se realiza en el centro.

III. **Síntesis**

El centro presenta las características coincidentes con los rasgos de un **centro estático** (Martín-Moreno Cerrillo, 2006, p. 27; Posch, 1996, pp.97-98) y con unas características específicas: una tipología heterogénea tanto en su alumnado (multicultural

y con poca permanencia en el centro) como en el profesorado, quien cambia de centro con mucha frecuencia. Esta **rotación** es elevada. Las contrataciones anuales son de interinidad en unas 5-6 plazas, es decir, del 40%.

La dirección del centro impulsa la iniciativa del cambio con el fin de mejorar las competencias del alumnado. No obstante, su estilo directivo presenta características **no participativas**, mientras que la jefatura de estudios tiende a la participación y a la toma de decisiones colegiada. La comunicación es unidireccional, se observa poca participación de las familias y mucha **descoordinación** y falta de tiempo para identificar un mismo proyecto educativo, mantener reuniones periódicas pedagógicas, revisar la normativa o mantener contacto frecuente con las familias.

El **profesorado mantiene ciertas rutinas y hábitos desde hace tiempo** (utilización de libros de texto con la misma editorial, el profesor imparte clase, la distribución del aula es a través de pupitres individuales o parejas, apenas asisten a excursiones, etc.). Percibe al alumnado como recipientes que reciben información que deben mantenerse en un rol pasivo, atendiendo a las explicaciones del profesorado. Se presentan un clima de mucha resistencia que no apoya propuestas e iniciativas, además de expresar que *con este alumnado poco se puede trabajar*. El proyecto educativo de centro (PEC) se revisa por última vez 5 años antes a la investigación-intervención, la **normativa** del centro también debe revisarse y la **imagen** que ofrece el centro al entorno es negativa. En definitiva, manifiesta una **cultura hacia el aprendizaje estanca**.

La estructura espacial presenta aulas que muestran modelos centrados en la enseñanza y el **equipo docente** propone metodologías centradas en los contenidos. No se realizan agrupamientos ni trabajos en equipo más que de manera puntual. El profesorado necesita mayor formación en Tics y mejorar su competencia digital, aunque no es algo que demanden. Para el profesorado no es necesario introducir herramientas digitales en su manera de dar clase *siempre se ha hecho así y los niños siempre han aprendido*. Es el equipo directivo quien demanda esta formación para todo el equipo. **El profesorado está satisfecho** en general con la organización del centro aunque considera necesario mejorar algunos aspectos como la relación con las familias y la comunicación con éstas, los recursos y la seguridad para su salud en el trabajo, así como la formación recibida en el centro.

Algunos **recursos del centro son limitados** y precisa cambiar mobiliario, ordenadores y *WiFi*, pero dispone de mucho material didáctico manipulable guardado que no está inventariado y no se utiliza en el aula. Habitualmente se utilizan libros de texto y en ocasiones, la pizarra digital.

El **currículo es totalmente prescriptivo y estructurado**. Las programaciones educativas se toman de las editoriales realizando documentos extensos que se limitan a organizar las materias de manera aislada.

La relación que mantiene el **centro con su entorno** es muy escaso. Los estudiantes sólo han realizado dos visitas al entorno y el contacto que se mantiene con otras instituciones es, fundamentalmente, por las necesidades de apoyo específicas que tiene el alumnado (servicios sociales, centro de salud, salud mental, etc...).

Las **familias están satisfechas** en general con el centro y con la calidad humana del equipo, aunque consideran que hay aspectos que se deben mejorar: la relación que mantienen los alumnos con algún tutor, la imagen que proyecta el centro, la participación de las familias...

Los resultados en las pruebas **CDI son tan bajos** que ocasiona alarma en la dirección del centro quien trata de poner remedio ante estos resultados. El alumnado presenta un **nivel competencial muy bajo** específicamente en competencia social, autonomía, habilidades sociales y autoestima. El lenguaje, las formas de relación y los comportamientos deben mejorar. Las **incidencias y conflictos** son frecuentes en el centro, provocando varias expulsiones. A pesar de ello el **rendimiento académico medio** de los grupos es de aprobado.

En resumen, todas las características observadas en el centro de estudio son rasgos de una organización cuya cultura es estanca (Hopkins, 1994; Posch, 1996; Martín-Cerrillo, 2006)

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA TRANSFORMACIÓN

En el presente capítulo se analizan las distintas fases de transformación de la organización escolar y los elementos relevantes de cada una de ellas. Se describen de manera cualitativa las necesidades que surgen, elementos facilitadores u obstaculizadores, ya sean organizativos, del equipo directivo, de comunicación, de clima, de contexto, de currículo, de desarrollo profesional o cualidades personales que se expresan y manifiestan en cada una de las fases.

Para el análisis de cada una de las fases se utilizan los elementos descriptivos planteados en los capítulos IV y V de la transformación de la organización.

I. Iniciación.

En esta fase se describe el momento de presión del entorno y establecimiento de la necesidad (Galpin, 1996; Standford, 2005; Mills, 2003) para la toma de conciencia del cambio y la mejora.

El equipo directivo (directora y jefe de estudios) toma posesión del cargo durante el curso anterior a la iniciativa. Ambas son las personas interesadas en realizar algún cambio en el centro. Sus objetivos consensuados son crear un centro más acogedor, cuya metodología sea vivencial y activa, donde se adquieran competencias. En una conversación entre el equipo directivo surge la posibilidad de realizar una transformación del centro público.

Las primeras reuniones se mantienen en el centro mediante la realización de tres entrevistas al equipo directivo, que expresa su motivación para el cambio, ideas y sugerencias para realizar el proceso y sus objetivos para el centro. Las anotaciones se recogen en el cuaderno de campo (CC).

En este momento se incorpora el consultor externo como figura de apoyo para iniciar una transformación del centro encaminado a un modelo centrado en el aprendizaje y el desarrollo competencial. La intervención que realiza es directamente con el

profesorado; no interviene en ningún momento con el alumnado, salvo para recoger información, realizar diagnósticos o entrevistas grupales.

La **presión externa** se manifiesta ante los resultados de las pruebas de conocimientos y destrezas indispensables (CDI) realizadas por la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha en el año 2013. Los alumnos obtuvieron unas puntuaciones muy bajas, descritas en el capítulo VI, gráfico 11 y 13, y *dispersas* (según expresa la dirección del centro).

Por otro lado, cada curso tiene menos estudiantes. En infantil pueden llegar, a veces, entre 8 y 9 solicitudes. Lo que inquieta al equipo pensando que pueden cerrar el centro.

El equipo directivo, docente y no docente percibe que la imagen del centro, la ubicación y el tipo de alumnado, mayoritariamente inmigrantes, impide que las familias de la ciudad soliciten plaza.

Las **presiones internas** que llevan a la dirección a promover un cambio es la existencia de un clima un tanto enrarecido y negativo, ocasionado por algunos profesores, que muestran apatía, desgana y oposición frente a cualquier iniciativa que se proponga para el centro. Como ejemplo de este hecho se indica el deseo por parte de la jefa de estudios a realizar un espacio de ludoteca, para alumnado de infantil, ya que disponen de aulas libres, y una profesora se opone rotundamente sin dar ningún tipo de argumentación pedagógica, más que, *el material es para todos*. El equipo directivo traslada al consultor cierto malestar con estos profesores, que a su criterio dividen y boicotean cualquier iniciativa.

El equipo directivo, tras mantener varias reuniones durante el mes de junio de 2013 con el consultor, toma la decisión de seguir adelante con la iniciativa sin contar con el resto del equipo que en aquel momento son 15 profesores, entre ellos 1 orientador, 1 profesional de audición y lenguaje, 2 profesionales de apoyo auxiliares, 1 fisioterapeuta y 1 miembro en conserjería.

El momento que se traslada a todo el equipo la decisión de iniciar este proyecto es lo que se denomina **momento de comunicación** al claustro. Se produce el día 2 de septiembre de 2013, fecha en la que se incorporan 6 miembros nuevos al equipo docente.

Surgen preocupaciones en el claustro de profesorado. Las dudas son acerca del procedimiento, días u horarios de encuentros, qué tiempo de dedicación extraordinaria va a requerir, qué les iba a suponer, etc.

Algún miembro hace comentarios como que *nadie les había dicho nada ni hecho partícipes de la decisión*. Este comentario se produce en varias ocasiones, motivo por el que el consultor adapta las premisas de Glickman (1990, p. 405) comentadas en el capítulo IV, haciendo la siguiente propuesta:

- El profesor que lo desee podrá participar libremente en las sesiones quincenales, los miércoles
- Quien no desee participar, no está obligado a hacerlo en el proceso de toma decisiones.
- Una vez que se ha tomado una decisión para la mejora, todo el equipo participante tiene que implementarla.

Se ofrece un espacio de reflexión pedagógica una vez cada quincena durante los miércoles entre las 14.00 y las 15.00h.

A estas reuniones comienzan asistiendo 4 docentes, quienes demandan el cambio e inician su promoción (los tutores de 3º y 4º- que a su vez son jefa de estudios y directora respectivamente- así como los profesores que mantienen contacto con estos grupos, como el profesor de inglés y el de plástica.

Para el resto del equipo es totalmente voluntario. Se convierte en un espacio abierto a que se acerquen, compartan, se queden o no, según su apetencia. El espacio de reflexión está abierto a todo aquél que quisiera participar, no obstante, las decisiones que se tomen en dicha reunión, deben ser llevadas a cabo.

También se realiza una reunión informativa de padres en la que están presentes, los padres, madres, tutores, profesores de ambos grupos y el consultor externo. Se les traslada el objetivo del proyecto y se les pide colaboración en casa.

¿Cómo ellos desde casa pueden colaborar? Leyendo los temarios, conociendo qué se está trabajando en el aula y por tanto, cualquier sugerencia sobre el tema: una noticia, una propuesta, una visita, una excursión... cualquier tema que se les ocurra.

La jefa de estudios menciona que hay muchas culturas en el centro y que un proyecto podría ser desde cómo se organizan las fiestas navideñas en Rumanía hasta Ecuador...por ej. (RPI)

Las dudas de los padres y madres giran en torno a conocer las pruebas diagnósticas e información de los resultados. Por supuesto, se les indica que todo el proceso será transparente y que podrán contactar con la dirección del centro en cualquier momento para aclarar cualquier cuestión del proyecto o del proceso de desarrollo.

Los **primeros encuentros** se producen en la biblioteca. Se organiza una mesa grande central de trabajo común donde sentarse alrededor para analizar documentación relacionada con las competencias clave. En concreto uno de los primeros textos analizados es *Reflexión sobre competencias clave y su relación con el currículo*¹⁰, proyecto del Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa de España (CNIIE) publicado en 2013. Durante el primer mes suelen asistir puntual y regularmente los 4 docentes mencionados. Sin embargo, durante el mes de octubre, tras la realización de un curso organizado por la consejería que realiza el pedagogo terapeuta y el profesor de matemáticas, comienzan a incorporarse más profesores.

Al ver que durante el mes de noviembre, la incorporación del profesorado es de 14 miembros de un total de 15, se decide trasladar el lugar de encuentros y *aprendizaje del profesorado* (Senge, 1992; Rodríguez Gómez, 2015) a una de las aulas. Lo que

¹⁰ Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/reflexion-sobre-las-competencias-basicas-y-su-relacion-con-el-curriculo/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria-espana/16047>

comienza a identificarse con un espacio donde aprenden tanto alumnos como profesores (Real y Roldán, 2006).

II. Diagnóstico de fortalezas y debilidades de la organización.

Durante las primeras reuniones y encuentros es fundamental conocer el punto de partida (Knoster et al., 2000). Para este ejercicio es necesaria la implicación de los miembros de la organización y su reflexión en la identificación de sus intereses, recursos, formación del profesorado, análisis del clima, etc. También se realiza el diagnóstico del alumnado, ya descrito en el capítulo VI en el epígrafe *Alumnado*.

Se mantienen sesiones de trabajo en los siguientes formatos: a) lectura y reflexión de documentación, b) 2 *focus group* para analizar puntos fuertes y débiles de la organización la práctica educativa y la misión (Knoster et al., 2000; Fullan, 2000), c) un grupo operativo de trabajo siguiendo el modelo Pichón y Bleger. Los **puntos fuertes** que se señalan de la organización son:

La ratio:

Hombre, tenemos entre 16-18 alumnos por aula. A veces, menos, por ejemplo, en infantil, que se pueden tener hasta 8. Si tuviéramos 27 no podríamos trabajar de manera tan individualizada.

Las ratios bajas, también permite las correcciones de los trabajos o tareas sean realmente para mejorar, es decir que tengan una finalidad formativa, ya que sí hay una devolución al alumno de lo que tiene que mejorar. (GDII)

La **coordinación que tiene el equipo para organizar eventos anuales**, fiestas como el día de la paz, carnaval, etc. y los proyectos anuales que han comenzado a desarrollar.

Al alumnado le gusta trabajar en equipo, alguna vez, cuando lo han hecho y tienen que explicar algo al resto de compañeros, lo hacen con más cariño y humor.

A los alumnos les agrada especialmente trabajar juntos

Cuando los alumnos tienen que exponer o mostrar al resto de compañeros lo que han hecho, procuran hacerlo con sentido del humor o más dinámicos para agradar al resto de compañeros. Parece que les gusta exponer su trabajo o mostrarlo al resto, buscando incluso habilidades didácticas para que llegue (GDII)

En la figura 58 se recoge los aspectos más relevantes como puntos fuertes mencionados por el equipo.



Figura 58. Puntos fuertes del centro. Proceso.

Por otro lado, se reflexiona sobre aquellos puntos fuertes y **potencialidades que el equipo docente percibe de sí mismos**. Se identifica la paciencia, la capacidad para adaptarse a las diferentes situaciones cambiantes constantemente, la capacidad para flexibilizar y lo mucho que les gusta organizar fiestas y eventos. Estas fortalezas del profesorado se muestran en la figura 59.



Figura 59. Fortalezas del profesorado. Proceso.

Como **puntos débiles**, la primera que surge y se menciona con más frecuencia es la poca **colaboración de las familias** en la dinámica del aula:

Profesora- Pues yo creo que la primera dificultad que tenemos en este centro viene de las familias. Su falta de colaboración retrasa las actividades de la clase.

Profesora- Es verdad, en ocasiones tenemos que parar un tema por falta de respuesta en la familia. Yo que soy de infantil he pedido una foto de la familia y hay familias que no me han traído nada, así que he tenido que hacer otra cosa.

Directora- Pero no siempre es así, hay familias que traen libros o cajas o materiales para el centro y que siempre están pensando en el centro, o familias que no colaboran nunca y de pronto te sorprenden como el padre de Zutanito que con el proyecto de las plantas que está haciendo X ha traído semillas y flores. (FG1)

No sólo que las familias no acompañen o colaboren en las actividades, sino que el profesorado percibe que **incumple las normas del centro** y que el propio centro se lo permite:

Profesor- Es que hacen lo que quieren. Se pueden saltar las normas y no pasa nada

Profesora- Ya, es que lo que yo no entiendo es por qué les permitimos que lleguen tarde o que no vengan.

Directora- No, pero si faltan varios días van a absentismo.

Profesora- Si, pero hablo de infantil, que como no es obligatorio, vienen tarde o no vienen. ¡Jo! pues que no vengan. Que no soliciten plaza. ¿Por

qué tienen que llegar tarde? ¿Por qué les permitimos eso? Yo entiendo que hay reducción de matrículas, y que eso nos afecta a todos, pero no puede ser a costa a todo y de todos...hay cosas que no podemos permitir... (FG1)

También se menciona las **faltas de respeto** frecuentes que se dan en el centro. Faltas de respeto entre el propio alumnado y faltas de respeto hacia el profesorado:

Profesora - Yo lo que veo es que el trabajo de aula se ve interrumpido por el mal comportamiento y sobre todo “la falta de respeto” de algunos alumnos. ¿Cómo manejas eso en gran grupo si tienes uno o dos que están reventando cualquier propuesta que lles a cabo? Por ejemplo, P...

Audición y Lenguaje: ¿Vosotros habéis vistos cómo se hablan? En el patio, en el aula... “te voy a cortar la cabeza, te voy a matar, puta, marión...” pero ¿eso qué es? Es que... cómo se pueden hablar así niños tan pequeños, cómo les permitimos que se hablen así...

Profesora- Es que no se puede consentir el trato que recibimos. Ni ley de autoridad del docente ni nada. Si en cuanto le dices a la familia algo, vienen y encima te quieren matar. (FG1)

Perciben que las **familias apoyan las conductas inapropiadas** de los hijos en el centro, acudiendo al centro con malas formas. Ambas situaciones, las faltas de respeto frecuentes y la poca colaboración de las familias, conducen a identificar las dificultades en el ámbito de convivencia que presenta el centro, sintiendo que en ocasiones, las mismas familias son las que están enfrentadas entre ellas y esos enfrentamientos se trasladan al colegio.

Profesora - A mí por ejemplo, lo que me pasa es que me influye la relación que tienen las familias entre ellas. Como hay algunas familias que se llevan fatal, a matar (que se han sentenciado de muerte), prefiero que los hijos no se sienten juntos y ni que se rocen. Por ejemplo Juanito y Pepito.

Profesor- Pero ellos no se llevan mal, eh, ellos se llevan bien.

Profesora- Ya pero acordaros cuando se cayó y se rompió la muñeca, que vino la familia a pelearse con la otra porque había empujado al hijo, y fue sin querer. Así que yo prefiero que no se rocen, los pongo separados...lejos....me da miedo porque como pase algo...

Profesora- Ya, es parece que las familias están más pendientes de que en el colegio estén físicamente atendidos (que no tengan ningún daño físico, un arañazo, un golpe...) más que lo que puedan aprender en el colegio. (FG1)

Se identifican, además de las dificultades de convivencia, las diferentes interpretaciones que tiene el equipo docente con la normativa del centro, es decir, cada uno aplica las normas según sus propios criterios.

Profesora- Es que lo no puede ser, es que encima que expulsamos a JJ en navidad, venga a la fiesta de final de curso y solo para molestar, palmeando y molestando al resto. Es que eso no puede ser, y se lo dije: si yo fuera tu tutora, tú no estaba aquí, y encima me dijo, eso es lo que yo quería no estar aquí...

Profesor - Y qué haces, le dejas o le dices que se vaya, cuando es justo lo que quiere.

Profesor - Es que tenemos que llegar a acuerdos, porque yo hay situaciones que las veo graves y otras que no las veo tan graves. Unas son de expulsión y otras no. (FG1)

En conclusión, los elementos destacados identificados como dificultades en el centro se resumen en la figura número 60.



Figura 60. Percepción del profesorado sobre dificultades del centro. Proceso.

A. *Exploración*

Tras la realización de las pruebas iniciales de diagnóstico de habilidades cognitivas, el análisis de las pruebas CDI, y el análisis de las calificaciones del alumnado, se propone a todo el equipo, áreas de trabajo para la mejora de las competencias así como posibles responsables de cada área. Para ello se realiza una reunión con la devolución de información de los resultados (descritos en la fase pre test) y se reflexiona conjuntamente sobre las diferentes áreas a intervenir (Mills, 2003; Knoster, 2000; Fullan, 1992; Cummings y Worley 1989, 2014). A esta reunión acude la totalidad del centro, a excepción de una profesora, pero sí asiste por primera y única vez la orientadora que trabaja en allí en aquél momento.

La identificación de posibles propuestas de mejora, prioridades y metas se va realizando de manera simultánea a los *focus group* mencionados previamente, los grupos de discusión iniciales, donde además de centrarse la temática en las limitaciones y puntos fuertes, se discuten temas de interés como la necesaria revisión de la normativa del centro, la medidas educativas y acciones posibles para la mejora de la convivencia, el desarrollo de las habilidades de los alumnos y cómo mejorar la comunicación entre el centro y las familias y entre el equipo. Éste último, se convierte en un tema central a explorar ya que se resalta en los primeros grupos y cuestionarios, ya descritos en la fase pre test, por tanto se estudian posibles vías para la mejora de la comunicación horizontal.

Por otro lado, la reflexión que se hace en las primeras sesiones sobre la convivencia en el centro pone en evidencia la disparidad de medidas educativas:

Profesora - Pero como vamos a pretender que algunos estén integrados con el resto si hay niños que han pasado más tiempo expulsados del aula, en el pasillo que en clase. A lo mejor esto que hacemos tan frecuente pues no les ayude a estar con los demás, a integrarse a respetar las normas.

Profesora - Mira yo por ejemplo, como tengo clase una vez por semana, si hacen algo que interrumpe o que están molestando, a la semana siguiente si tenemos que trabajar algo que les gusta, no les dejo. Se ponen a hacer otra cosa.

PT- Pero, es que esperar una semana, no tiene efecto. Es mejor hacerlo inmediato. Creo yo.

AL- Pues en cuenca, una compañera me cuenta que tienen un aula de convivencia. Todos los que se expulsan en vez de estar en el pasillo, van al aula de convivencia. En el aula está un profesor, que se van rotando y allí hacen las tareas que debería estar haciendo en el aula del que ha sido expulsado y está funcionando muy bien (FG1)

Surge así, como un área prioritaria de mejora en cuanto a la organización: la educación en valores que ofrece el centro, acciones para el desarrollo de las competencias sociales, espacios de juego respetuoso que suceden en el recreo, y todos los elementos de la organización que afectan directamente a la convivencia del centro: normativa, comunicación, acuerdos, participación, etc.

Por otra parte, como propuestas de mejora iniciales, en lo que se refiere a la metodología didáctica, técnicas o prácticas docentes se relacionan con:

- Incorporación de herramientas digitales al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aplicación de técnicas para la comprensión lectora.
- Integración en el aula de dinámicas activas

Jefa de estudios- Incorporar dinámicas más activas pero que no supongan un descontrol en el aula.

En este aspecto se explica al equipo que en las aulas versátiles y activas, el ruido y el movimiento van a estar presentes. El profesorado, no obstante, manifiesta que este hecho no es lo que preocupa, sino una pérdida de control en el aula. Por lo que se ofrecen dos recomendaciones, una, definir muy bien la tarea y la otra, proponer los roles a los miembros de los grupos, cuando trabaje en equipo.

Los otros temas de interés por el que se propone comenzar son:

- Organización y agrupamientos en el aula.
- Adaptación e integración de métodos y técnicas a la diversidad del aula (estilos de aprendizaje o perfiles diferentes).

A modo de resumen, se recogen en la figura 61 los elementos que se exploran, con el fin de trabajar sobre ellos y poder realizar una planificación lo más ajustada posible a las necesidades e intereses de la organización.

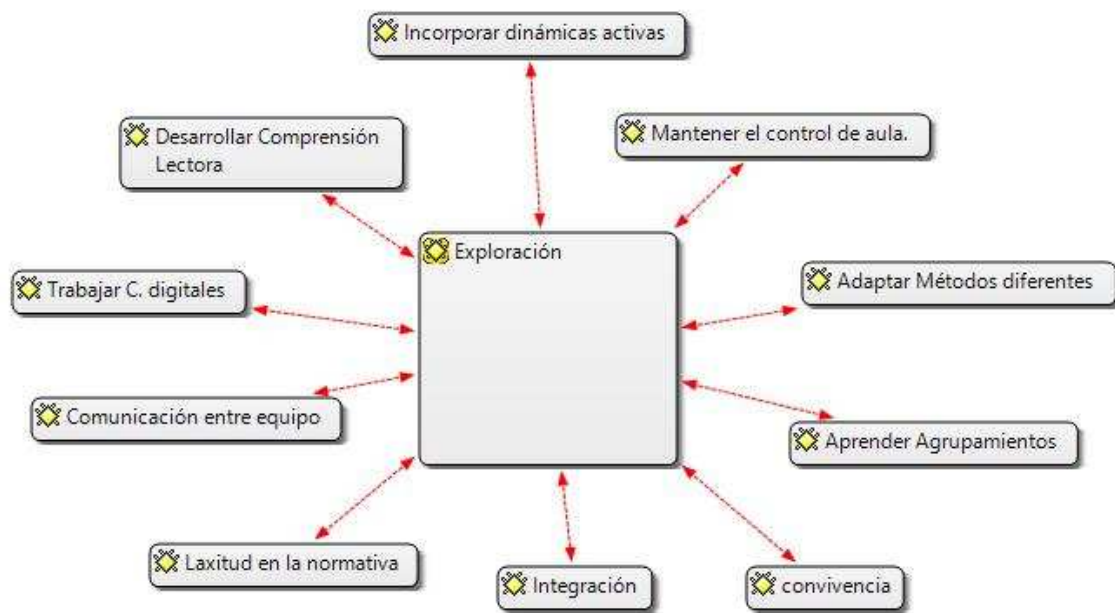


Figura 61. Temas explorados antes de la planificación de la transformación.

III. Planificación de la acción.

En esta fase se planifican algunas acciones tratadas en la exploración. Se define la dirección y las etapas. Se diseñan las acciones, objetivos, responsables, recursos y temporalización (Mills, 2003, Kotter, 1995, Standford, 2005). No obstante, entre esta fase y la siguiente, ejecución y desarrollo, no existe apenas espacio temporal. En algunas acciones, ambas fases se realizan de manera simultánea.

Objetivos propuestos tras la fase exploratoria:

- a) Mejorar la comunicación horizontal de la organización educativa
- b) Desarrollar una visión de intervención educativa global tras el diagnóstico de habilidades del alumnado.
- c) Desarrollar la competencia lingüística, social, autonomía.
- d) Mejorar habilidades cognitivas para aprender a aprender.
- e) Incorporar modelos educativos centrados en el aprendizaje con metodologías y técnicas activas.

- f) Desarrollar una nueva normativa del centro
- g) Establecer cauces de participación para la elaboración de la normativa
- h) Mejorar la convivencia del centro y el clima en las aulas
- i) Unificar criterios de decisión ante las medidas educativas
- j) Incorporar medidas educativas, como las reparatorias no sólo punitivas
- k) Abrir el centro al entorno, tanto su organización como el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- l) Mejorar la comunicación entre centro y padres.

Para la mejora del ámbito de la **comunicación horizontal** se propone no sólo el espacio quincenal de reflexión y formación como encuentro para el desarrollo del proyecto, sino la creación de un grupo *google*¹¹. El objetivo es poder abrir temas de debate, compartir ideas, recursos, actas, de una manera sencilla. Si se quiere abrir un tema se puede hacer directamente en el grupo y cualquier tema o comentario llega automáticamente a todos a la vez. Cualquier respuesta a un tema llega al correo electrónico de todos. Su apertura y configuración es responsabilidad del consultor. Su apertura se realiza el 13 de octubre de 2013. Por otro lado, para mejorar la comunicación con las familias se propone hacer un mayor uso del *e-mail* o de la plataforma papás 2.0, aunque la realidad de las familias es que en su mayoría no tienen acceso a internet, según traslada el equipo directivo y docente.

Para comenzar a integrar la interdisciplinariedad, **la intervención global**, el currículo y las necesidades detectadas de los alumnos tras la exploración de las **habilidades diagnósticas**, se hacen propuestas generales con responsabilidades repartidas o compartidas. Estas propuestas están dirigidas a unificar acciones por parte de todo el equipo con el fin de mejorar las necesidades detectadas de los alumnos.

Estas indicaciones, además de ser comentadas y acordadas en la sesión de reflexión de noviembre de 2013, se redactan y se incorporan al grupo de *google* para que cualquiera pueda volver a leerlas y recordarlas en cualquier momento. Las áreas de trabajo tras los resultados de las pruebas de habilidades son:

¹¹ Disponible en <https://groups.google.com/forum/#!overview>

- **Discriminación auditiva del alumnado**, se trabajará en el área de Música para desarrollar la capacidad de escucha y estilos de aprendizaje auditivos. Para ello, su profesora organizará actividades de reconocimiento de sonidos con juegos que requieran tapar los ojos para activar especialmente este sentido, juegos de silencio o cuentos musicales (Por ejemplo: *Pedro y el Lobo*).
- **Expresión corporal** del alumnado se trabajará especialmente en educación física, en su diversidad de formas como vía de escape a los factores emocionales de estos alumnos y como base de la expresión lingüística posterior. Se propone realizar bailes, dramatizaciones y expresiones variadas con música y bailes para expresar e identificar emociones.
- **Vocabulario**. El equipo se compromete a mantener un amplio y preciso nivel de vocabulario. Se le pide al profesorado que utilice un vocabulario rico con el fin de que los alumnos vayan nutriéndose de un entorno lingüístico más alto. Su nivel está empobrecido dificultando así, la comprensión de textos y lo que es peor, su expresión emocional, situación que puede estar dificultando la convivencia en el centro.
- **Expresión lingüística**. Todo el equipo debe favorecer el desarrollo de la expresión lingüística en lo que se refiere a los aspectos emocionales ya que ayudará a disminuir la violencia y el paso al acto, sobre todo en los varones. Su desarrollo ayudará además a evaluar la información y la capacidad de reflexión de los alumnos.
- **Trabajo en equipo**. Todo el profesorado debe pensar incorporar en el aula el trabajo en pequeños grupos para fomentar el diálogo y las negociaciones entre ellos. Profundizaremos en aprendizaje cooperativo y sus técnicas.
- **Memoria**, es un área que se debe fomentar y trabajar también entre todos, tanto la visual como la lógica. Por tanto, se deben incorporar juegos como *memory* (se pueden utilizar conceptos que se estén trabajando en este momento en una asignatura o bien expresiones

emocionales), refranes, poesías cortas, melodías, etc. Pero sobre todo se debe pensar en hacerlo muy atractivo.

- **Autonomía y la implicación del alumno** en ciertos procesos. El análisis de tolerancia, ofrece unos resultados muy altos. Se muestran niños con una tolerancia a la frustración muy alta, por lo que tienen mucha resistencia al esfuerzo. Esta es una cualidad excelente, pero es un arma de doble filo. Si se sigue forzando sin que ellos observen resultados y no se sienten implicados o ven el logro inmediato pueden llegar a abandonar. Es preferible que ellos mismos sientan que van consiguiendo pequeñas cosas, por sí mismos y que sientan el avance que están realizando. Se deben incorporar objetivos a corto plazo donde ellos mismos observen sus progresos. El resultado que se obtiene en una prueba de tendencias personales se aprecia que los resultados de la columna AD (Tolerancia a la frustración) tiene unas puntuaciones muy altas y aparecen, en su mayoría en verde en ambos grupos (Gráfico 20).



Gráfico 20. Resultados en tolerancia a la frustración del grupo A (imagen superior) y grupo B (imagen inferior). Fase Inicial.

- **Motivación interna**, también es muy alta por ese motivo es preferible que puedan autoevaluarse y reconocer qué pueden ir mejorando planteando objetivos sencillos y a corto plazo. Al igual que en el área anterior.
- **Orientar el error y la equivocación como oportunidad de aprendizaje**, y no como motivo de *baja calificación*. Por ese motivo, es necesario ofrecer un *feedback* cuando el alumno se ha equivocado, y mantener una evaluación formativa (Hattie, 2009, 2012) con el fin de que pueda aprender a hacerlo mejor.

- Los estilos de aprendizaje simbólico y figurativo están también dentro de las habilidades esperables para alcanzar los objetivos del nivel (gráfico 17 y 18 del capítulo VI) por lo que la base para adquirir **competencias matemáticas** básicas es adecuada. No obstante, se propone la revisión metodológica de su enseñanza, con el fin de mantener el desarrollo concreto y simbólico con material manipulable e incorporar materiales que están en el propio centro como las regletas de Cuisenaire.

Para mejorar el **desarrollo profesional** (Ferrerres y Arós, 1999; Hopkins y Stern, 1996) se propone formar al equipo en agrupamientos, aprendizaje cooperativo, sistemas de evaluación de competencias, preguntas de examen, y en la realización de la programación didáctica por competencias.

La mejora de la **convivencia** requiere de varias acciones a revisar: a) la normativa del centro, b) las medidas o sanciones y la incorporación de medidas educativas reparatorias, c) incluir la participación de representantes de alumnos en el establecimiento y redacción de la normativa, d) incluir a las familias en la redacción y revisión de la normativa, así como en las medidas educativas, e) valorar la incorporación de un aula de convivencia con medidas reparatorias (consisten en realizar un bien en aquél al que se considera agraviado o damnificado) y tutorías de pares, para que no se convierta en un nuevo *gueto*, f) dar continuidad a las asambleas que se realizan en infantil y mantenerlas en primaria.

En relación a la mejora de las competencias y el **proceso de enseñanza-aprendizaje** se proponen acciones para trabajar por proyectos en aula. Éstos se planificarán previamente en las sesiones de reflexión de los miércoles. También la incorporación de ambientes o zonas flexibles o cambiantes en el aula, distribución de las mesas en equipos, en forma de U o incluso círculos de lectura, técnicas de parejas para desarrollar la comprensión lectora, el aumento de contacto e interacción con el entorno, la realización de un proyecto de autogestión para realizar salidas o excursiones de interés, exposición oral de temas dentro del propio aula o bien, inter niveles, proponiendo a los de cursos superiores hablar sobre temas de interés a los de cursos inferiores, la incorporación de más recursos diferentes al libro de texto, utilizar distintos espacios del centro como espacios de aprendizaje (biblioteca, pasillo central, patio, salón comedor).

IV. Ejecución y desarrollo.

Puesta en práctica de las acciones previstas, seguimiento y revisión de las fases en las sesiones de trabajo. Para facilitar la lectura de las acciones acordes a los objetivos se incorpora el epígrafe en cursiva con el objetivo correspondiente.

A. *Mejorar la comunicación horizontal de la organización educativa*

El **grupo de google para facilitar la comunicación horizontal** se crea en octubre de 2013. La última interacción se produce en junio de 2015. A pesar de que durante el primer año se marchan del centro 5 personas, dos de ellas solicitan mantenerse en contacto en el grupo *google*.

Profesora- ¡¡Hola!!¿¿ Qué tal el inicio??Os mando mucho ánimo para este curso que empieza y me gustaría poder seguir dentro de este grupo de trabajo, colaborando desde la lejanía... Je, je, je Un besazo (Mensaje enviado al grupo).

Tiene abiertos 59 temas que van desde acuerdos, recursos, sugerencias, jornadas educativas para compartir, videos, materiales para alguna actividad del centro, etc. Se muestra una imagen en la ilustración 3.

TEMA NUEVO [Refresh] Marcar todo como leído Acciones Filtros [User Icon] [Settings Icon]

Grupo de reflexión LA ALCARRIA-UCM Compartido de forma privada Administrar · Miembros · Acerca de

59 de 59 temas (7 no leídos) ★

Topic	Publications	Views	Date
De yo - 1 publicación - 0 vistas	1	0	5/11/14
Documentación y ejemplos de tablas para las PROGRAMACIONES DE CURSO (1)	1	0	5/11/14
Proyectos	2	0	5/11/14
concurso imaginarium (1)	1	0	28/10/14
Programaciones Didácticas	3	2	23/10/14
Programaciones Didácticas (1)	1	1	22/10/14
Ninguno	3	0	16/9/14
EL CONTENIDO DE UNA WEBQUEST (1)	1	0	29/5/14
RECURSOS PARA ENCONTRAR WEBQUEST DE CALIDAD PARA NUESTRO AULA (1)	1	0	29/5/14
PROYECTOS DE PRIMARIA	3	1	16/5/14
Como hacer una webquest MODELO	3	2	16/5/14
Storybots	3	2	9/5/14

Ilustración 3. Grupo de *google* establecido para la comunicación e intercambio del profesorado.

Durante el primer año se produce mucha interacción, y la comunicación entre el equipo no sólo mejora sino que los foros *google* se convierten en espacio para compartir, proponer diferentes actividades, experiencias y materiales para que puedan ser llevadas al aula. Comienzan así a interrelacionar asignaturas y reflexionar sobre la realización de proyectos y sobre todo mantener cohesión grupal.

Maestra especialista en Audición y Lenguaje. AL- Me gustaría proponer una actividad. Los 5 primeros minutos de la sesión dedicarlos a deletrear, se puede hacer individualmente y crear un ranking; al final del trimestre se puede entregar por aula un diploma al que mejor deletrea de la clase. También podemos plantear otros diplomas y hacer una mini-gala: al mejor lector, más responsable, mejor comportamiento.....Otra actividad es, alguna vez, dedicarle los últimos 5 minutos de la sesión a jugar al ahorcado.

Profesor de matemáticas - A propósito del mejor lector, el diploma que dice Esperanza puede ser algo como este que adjunto. Lo usé en un cole de Azuqueca y les encantaba (Mensaje enviado al grupo google)



Tutora de 3º -Muy bueno Miguel, sobre todo la cara del niño ja jajá. Yo os envió un archivo que sirve para trabajar las emociones. Saludos a todos.

Directora y tutora de 4º- Estaba pensando en lo del cartel del niño, es genial. Y ¡seguro que les encanta! Yo tenía pensado algo similar en la biblioteca. Pero no solo el mejor lector, sino también que nosotros los profes, y todo el personal del colegio, pusiéramos fotos con nuestros libros favoritos (de la biblioteca, para que puedan cogerlos los niños también) y explicáramos por qué nos gustó ese libro, y por qué lo recomendamos. De hecho era una actividad periodística que quería plantear a mis alumnos de 4º, para que fueran a entrevistar en grupo cada día (o cada semana) a uno de nosotros, y que además uno de ellos fuera con la cámara, y luego lo pasaran a Word y lo imprimieran. Lo quería hacer para abril, aunque a lo mejor estaría bien ir haciéndolo poco a poco a lo largo del curso... no sé. Tengo que organizarme aún un poco, tengo las programaciones sin ordenar aún. Saludos a todos. (Mensaje al grupo google)

El resto de los objetivos propuestos en la fase de desarrollo son:

- B. *Desarrollar la competencia lingüística, social, autonomía.*
- C. *Mejorar habilidades cognitivas para aprender a aprender.*
- D. *Incorporar modelos educativos centrados en el aprendizaje con metodologías y técnicas activas.*

Para trabajar los tres objetivos (B-D) se realizan actividades para el **desarrollo profesional y formación del equipo** docente mediante **grupos de lectura de la**

normativa y el análisis durante cuatro semanas para debatir y concretar aspectos. Las lecturas propuestas son:

- Decreto 68/2007 de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el Currículo de educación primaria en la comunidad autónoma de Castilla La Mancha
- Orden de 4-6-2007, de la consejería de educación y ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en educación primaria
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- Competencias básicas y su relación con el currículo
- Lectura de Unidades didácticas integradas realizadas por otros centros.
- Programaciones integradas realizadas por otros centros y sus indicadores de evaluación.

Realización de una actividad en equipo para **reflexionar sobre el tipo de preguntas que se utilizan en sus exámenes**. El ejercicio consiste en que el profesorado lleve a la reunión exámenes que utilizan o han utilizado en el aula. Previamente el consultor explica los diferentes tipos de pensamiento y cómo se desarrollan o activan según los tipos de preguntas que se realizan. Una vez trabajado este tema, se forman equipos de 4 miembros y analizan las preguntas de los exámenes que han traído con la finalidad de identificar qué tipo de pensamiento están desarrollando en el alumnado. Las conclusiones a las que se llega sobre estos exámenes son:

- Desarrollan mayoritariamente un tipo de pensamiento convergente.
- Un 10%, están mal redactadas y dan lugar a confusión o diferentes interpretaciones.
- Un 50% no son acordes a los objetivos de aprendizaje.
- El espacio que se deja para responder condiciona la respuesta.

En otras sesiones se reflexiona sobre **la evaluación de los aprendizajes: para qué evaluamos, qué evaluamos, cómo evaluamos y con qué evaluamos**. Esta actividad se plantea muy activa (el profesorado debe reflexionar y dibujar en cartulinas como se refleja en la ilustración 4) con el fin de que se produzca mucha interacción, acuerdos

comunes y las propuestas, realizadas en cartulinas, se queden en la pared del aula donde se mantienen las sesiones reflexivas.



Ilustración 4. Imágenes recogidas de la sesión de reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes.

Proceso.

Durante el segundo curso se profundiza: a) en las programaciones, b) en la formación sobre instrumentos de evaluación: Listas de control, escalas de valoración y rúbricas; elaborándolos adaptados a actividades concretas y c) en los agrupamientos de aula. En un primer momento se inicia una breve explicación de las formas posibles de agrupamientos homogéneos u heterogéneos en función de los objetivos propuestos y los diferentes criterios que podemos tener en cuenta. A continuación, la sesión se desarrolla en equipo y se incrusta como parte de la elaboración de un proyecto por equipo. Se comienza a profundizar en el aprendizaje basado en proyectos. Para su elaboración se comparten numerosas páginas y proyectos realizados por otros centros, con el fin de

comprender la estructura y el sentido. Todos ellos se comparten en los foros del grupo de *google*¹².



**Ilustración 5. Imagen tomada durante la sesión de trabajo de agrupamientos.
Proceso.**

En cuanto a los agrupamientos, se presentan las **reglas para trabajar en equipos** y tres posibles formas: a) en grupos pequeños homogéneos y las posibilidades que ofrecen al ser estables o rotativos, b) en grupos pequeños con características afines, que pueden ser conocimientos, destrezas, intereses, habilidad, y c) grupos heterogéneos

¹² Los proyectos de referencia que se utilizan para la elaboración de Proyectos propios son los siguientes: Proyecto un cole de cine <http://cineyeducacionenvalores.blogspot.com.es/2014/04/proyecto-minimo-viable-un-cole-de-cine.html>

Proyecto La tierra: Belleza y Dolor <http://www.slideshare.net/amtaboada/la-terra-belleza-y-dolor>
Proyecto sobre las barreras arquitectónicas <https://sites.google.com/site/investigamosparamejorar/home>

Proyecto sobre la edad media <http://colegiopitres.wix.com/cprloscastanos#!proyecto-edad-media/c1r6w>

Proyecto de apadrinamiento de un monumento. Estos niños han realizado un Libro digital en QR <https://www.youtube.com/watch?v=qLOnTZOjJbc>

Proyecto de Inglés y matemáticas muy sencillo <https://www.youtube.com/watch?v=qLOnTZOjJbc>

Proyecto sobre el clima y el tiempo <http://laboratorios.fundaciontelefonica.com/laboratorio-ft/el-tiempo/el-proyecto/presentacion/>

Proyecto para la empatía <http://innovacioneducativa.fundaciontelefonica.com/blog/2013/12/19/raices-de-empatia/>

Proyecto de música colaborativo ¿Qué quiere decir? que se hace entre varias escuelas. <https://sites.google.com/site/queremosmusicarte/introduccion>

El proyecto LOVA parte del Teatro Real, está teniendo muchísimo éxito, consiste en orientar el centro hacia la ópera <http://blog.educalab.es/cniie/2014/04/27/un-proyecto-emocionante-la-clase-supera-un-gran-reto/> ¡Acaban de salir las solicitudes para participar, son muchos colegios ya los que están!

utilizando las figuras triángulo, círculo y cuadrado como se plantea en aprendizaje cooperativo o el azar con círculos concéntricos de Sheila Silversides que se muestran en la figura 62.

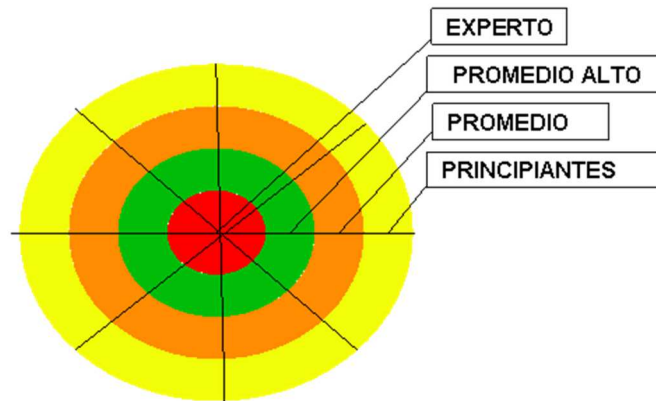


Figura 62. Círculos concéntricos de Sheila Silversides.

En este contexto se reflexiona sobre las tutorías por pares, los mentores y como estas técnicas mejoran la comprensión lectora y la competencia lingüística. De las sesiones de trabajo surgen proyectos que se llevan a cabo:

- Lectura de libros de maleta viajera
- Somos periodistas
- El mundo animal
- Proyecto medieval (este proyecto se menciona en el grupo de alumnos B en la fase pos test)

Durante las sesiones se observa cierta impuntualidad y en ocasiones dificultades de comunicación entre el equipo. Hablan a la vez o surgen conversaciones paralelas. Es justo ese momento donde el consultor aprovecha para realizar una sesión en círculo, eliminando las mesas y se trabaja como un grupo operativo. En el **grupo operativo se hace explícito lo que sucede también en la relación interpersonal grupal**. Ese día, tal vez por el hecho de haber retirado las mesas, y estar en círculo más expuestos, la

comunicación mejora. Por tanto, el consultor devuelve información de lo sucedido haciendo reflexionar sobre cómo los sistemas se reproducen entre los diferentes niveles (grupo de profesores=grupo de alumnos) y cómo, en ocasiones, al cambiar el encuadre (presentarles de pronto un aula en círculo) cambia la productividad y se pueden ocupar mejor de la tarea. Esta reflexión plantea incorporar en el aula determinados momentos de reflexión y expresión, de cualquier tipo o incluso de quejas o malestar para facilitar la concentración y operatividad de las tareas. De esta manera también responde a las dificultades emocionales y de expresión que el alumnado presenta.

Todas las sesiones de reflexión posteriores se plantean como un **aula versátil**, con estructuras físicas diferentes: Unas veces en forma de U, otras en círculo, otras en equipos de 4, otras en mesas grandes de trabajo, etc. También con **metodologías y actividades diferentes**. Es necesario que el profesorado experimente los cambios, sensaciones y aprendizajes diferentes en cada una de las formas y técnicas.

Las rotaciones de equipo (cambios de participantes que se marchan del centro – por finalización como interinos- y se incorporan nuevos profesores durante el curso siguiente) dificulta mantener continuidad en los procesos iniciados, por lo que se continua con cierta adaptación a lo que ambos (los que estaban y lo que llegan) conocen. Junto con esta situación, la implementación de la LOMCE (2013) en cursos impares, proporciona un motivo para comenzar formando al nuevo equipo en las **programaciones didácticas** para el desarrollo competencial. La incorporación de profesores nuevos que no han vivido el proceso anterior, alguno de ellos interino, presenta alguna dificultad como se describe en la fase pos test.

Durante la formación de la programación didáctica, surge la opción de realizar un **proyecto común de centro**, con el fin de realizar un proyecto que se transfiera a la realidad y que sirva para auto gestionar una salida de los alumnos que no pueden pagar y desarrollar así todas las competencias posibles. Surge el *Mercadillo Solidario Multicultural*

El proyecto de mercadillo requiere gran esfuerzo para planificar, y adaptar los elementos curriculares de cada nivel a las diferentes actividades que el mercadillo precisa. Sólo un equipo entrega al consultor alguna actividad de manera secuenciada y alineada con los estándares de aprendizaje. Ante la dificultad que algún miembro del profesorado

plantea, el consultor incorpora al foro del grupo *google* un documento-plantilla para realizar la programación del proyecto y aprovechándolo como contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación de algunas evidencias. Sin embargo, algunos no terminan de ver la aplicabilidad a su propia materia, ni la transferencia a la vida cotidiana, como esta profesora de matemáticas:

Profesora- ¿y cómo se trabajan ahí las raíces cuadradas que no sirven para nada?

Consultor- ¡Como que no sirven para nada! Si tienen que organizarse los puestos, podrán contar baldosas para establecer los metros cuadrados que necesitan cada uno. ¡Ahí están las raíces cuadradas! (Cuaderno de campo: 29 de octubre de 2014)

Para la realización del Mercadillo deciden reunirse con más frecuencia para poder organizarlo bien. Sin embargo, comienzan a surgir altibajos en la motivación e iniciativa para la realización del proyecto y de la programación didáctica, y cierta desmotivación generalizada de manera progresiva. Es **el consultor quien ejerce el rol de líder transformacional y pedagógico**, tratando de motivar al equipo, ante las ausencias reiteradas a las sesiones de reflexión de la directora debido a las altísimas tareas administrativas que debe realizar (la jefa de estudios no está y hace todas la gestiones ella sola). La organización del *Mercadillo* por parte de todo el equipo supone esfuerzo y mucha sistematización. Este gran esfuerzo viene dado por no integrar el currículo dentro del proyecto, lo que supone llevar a cabo sus clases y contenidos, además del *Mercadillo*.



Ilustración 6. Imágenes tomadas durante la realización del Mercadillo de Navidad. Proceso.

Mientras tanto, la Concejalía de Educación colabora proponiendo una rueda de prensa¹³ para fomentar la divulgación del *Mercadillo* y así tener asistentes participantes del entorno. Se implica a los comerciantes, a los familiares y asisten familias, profesionales de otros centros, alumnos de otros colegios, profesores antiguos y resulta un éxito.

Tres meses después de la finalización del proyecto, se realiza formación en *Webquests* como herramienta didáctica para la investigación, el trabajo en equipo, el desarrollo de la competencia digital y la comprensión lectora. Se realiza una *Webquest* para llevar a cabo otro proyecto que consiste en convertir la biblioteca en un museo de dinosaurios: Se trabaja de manera transversal: plástica, ciencias sociales, las escalas en matemáticas y líneas del tiempo. El referente en la organización del museo del centro es

¹³ Noticia disponible en <http://www.guadapress.es/noticia/5482/alma-corazon-y-vida/el-innovador-programa-educativo-pedagogia-para-el-exito-inicia-su-segunda-fase.html>

el de Ciencias Naturales de Madrid, visita que se realiza durante la realización del proyecto y de donde el alumnado recoge información y datos que requieren de la exposición. Esta exposición es abierta para todo el centro. Las familias también pueden acercarse al centro a verla.

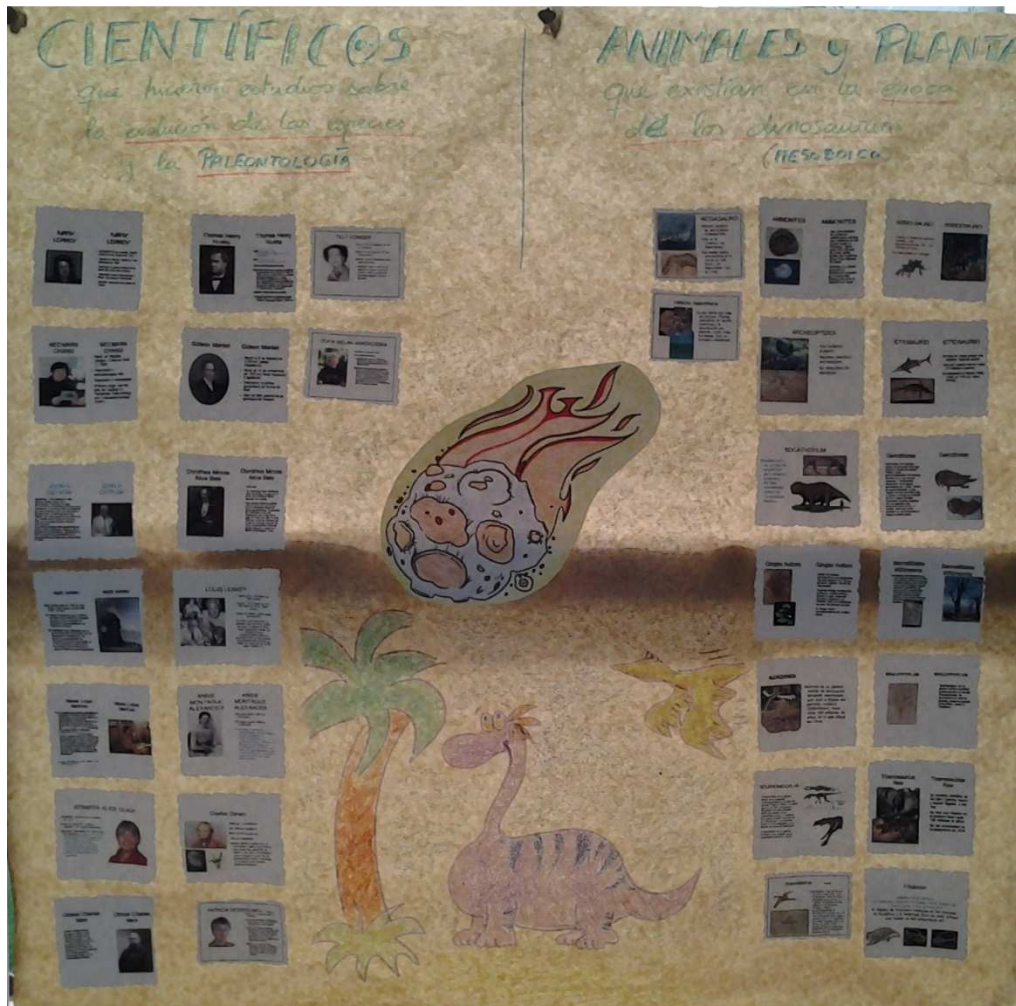


Ilustración 7. Imagen tomada del proyecto de los Dinosaurios. Proceso.

También se trabajan los problemas de **convivencia**, **el clima**, **la revisión de normativa** y **participación en asambleas**. Los objetivos previstos en la planificación fueron los siguientes y se proponen las acciones para todos ellos (E-H):

- E. *Establecer cauces de participación para la elaboración de la normativa*
- F. *Mejorar la convivencia del centro y el clima en las aulas*
- G. *Unificar criterios de decisión ante las medidas educativas*
- H. *Incorporar medidas educativas, como las reparatorias, no sólo punitivas*

Se comienza después de un incidente durante el primer año de intervención. En una de las sesiones de trabajo, se acababa de producir un incidente, por lo que la directora se ausenta al estar reunida con la familia de un estudiante. Aquella sesión de trabajo sirve como desahogo grupal. El alumno que provoca el incidente mantiene conductas disruptivas frecuentes. Se debate sobre la figura de autoridad del profesorado, sobre las medidas educativas dispersas que están realizando, las expulsiones al pasillo y sobre la normativa y disparidad en la interpretación que tiene cada miembro del centro.

Profesora -No, pero J... conmigo no es malo, yo es que no le expulso de clase.

Profesor PT- Desde luego a mí me ha dicho, que si me ocurra hacerle trabajar.

Profesora- Ya, es que yo, por ejemplo, le dejo que se quede en clase, aunque sé que no está trabajando.

Profesora - Pero como vamos a pretender que algunos estén integrados con el resto si hay niños que han pasado más tiempo expulsados del aula, en el pasillo que en clase. A lo mejor esto que hacemos tan frecuente pues no les ayude a estar con los demás, a integrarse a respetar las normas.

Profesora- Mira, yo me niego a pensar como profesora que hay chicos con los que no se puede hacer nada, pero ante situaciones así, es mejor que se vaya del centro. (Cuaderno de campo: 12 febrero de 2015)

Ante cualquier incidencia que surge en el aula y se traslada a las sesiones se aprovecha el trabajo grupal para analizar las medidas educativas posibles, preferiblemente se invita al equipo a proponer medidas educativas reparatorias. Se recomienda a todo el equipo mantener **reuniones específicas para reflexión y debate del Reglamento de Régimen Interior** con la participación de parte del alumnado y parte de las familias. Esta revisión se realiza con posterioridad, durante el segundo curso de investigación. Su elaboración se lleva a cabo sin la participación de los estudiantes ni de

las familias. Se reflexiona sobre la normativa entre el equipo directivo y se proponen mejoras por parte del equipo docente como se describe en la fase final (capítulo VIII).

Durante el segundo curso (2014/15), en octubre, la tutora de los estudiantes del grupo A, sufre una amenaza por parte de unos padres y adelanta su baja médica al encontrarse embarazada. Las sesiones de trabajo posteriores se plantean teniendo en cuenta los procesos grupales, para dar voz a todos los miembros del sistema, con el objetivo de mejorar los procesos de participación de la organización cuya repercusión puede acabar mejorando la convivencia de la organización. Sin embargo, la ausencia de la jefa de estudios y tutora de 3º (Grupo A), que permanece de baja por maternidad durante el segundo año de trabajo del proyecto, tiene un impacto negativo en la comunicación del equipo, el clima y la relación del equipo con la dirección del centro y en la coordinación de las diferentes actividades del proyecto. Esta situación se describe detalladamente en la fase final (capítulo VIII), con las citas de las entrevistas y los *focus group* realizados.

Se establecen también **varias reuniones con las familias** de los alumnos para informarles de cómo está resultando el proceso. Los objetivos previstos:

I. *Mejorar la comunicación entre centro y familias.*

A todas las reuniones asiste el consultor para aclarar cualquier duda y percibir las dudas, preocupaciones o intereses de las familias. Al inicio se informa de cómo se realiza el diagnóstico de habilidades, cómo se va a trabajar. Las preocupaciones que surgen en esta reunión tienen que ver con la información y la devolución de información de las pruebas de habilidades. Tras la obtención de los resultados, se convoca una reunión para entregar a cada familia un informe con los resultados, así como actividades para realizar en el hogar, para mejorar aquellas que necesiten sus hijos. También se mencionan cuestiones generales para tener en cuenta en casa, y cómo en el día a día, aprovechando acciones cotidianas pueden ayudar mucho al desarrollo competencial del alumnado.

Se establecen dos reuniones más, una al final del primer curso y otra al principio del curso siguiente para compartir información. En la reunión que se mantiene en junio,

al final del primer curso, asisten 19 padres y madres entre los dos cursos (3º y 4º). Este número es muy alto para lo que suele ser habitual, según refiere el profesorado. Se comenta cómo se ha trabajado: *trabajo en equipo y por proyectos, y se nota que han madurado y motivado (anotaciones del 2 de junio de 2014)*... Los padres suelen participar muy poco de manera activa en ambas reuniones, y aunque se les pregunta cómo están sus hijos, se refieren a *bien* y poco más.

La reunión siguiente se lleva a cabo al inicio del segundo año (octubre 2014). En esta se produce una asistencia menor que en la anterior. Igualmente se les traslada cómo será el trabajo que se seguirá y cómo los profesores observan la evolución de los niños y la importancia de trasladar al día a día todas las actividades escolares. El profesorado les traslada:

- Se les ve mejor y pueden sacar mucho provecho.

- Están fluyendo muy bien, y el ambiente es bueno.

- Están trabajando concentrado mucho mejor. (Cuadernos de campo. Octubre primera reunión 14/15)

Por último, se realiza la reunión final con las familias, cuya asistencia es menor que la anterior, y todos los detalles se reflejan en la fase final (capítulo VIII).

Para facilitar la asistencia de las familias a las reuniones se propone a la dirección del centro realizarlas en horario de tarde y avisar con unos 7 días de antelación. No obstante, esto no se modifica en el tiempo de duración del proyecto de transformación.

J. *Abrir el centro al entorno, tanto su organización como el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Otro aspecto que se refuerza constantemente es la apertura del centro al entorno. No sólo se mantiene activa su página Facebook para mejorar su imagen, sino que se inician actividades gratuitas fuera del centro. Algunas de ellas se publican en prensa, como la visita a la Diputación¹⁴. Se nutren de las posibles actividades que realiza el

¹⁴ Visita a la Diputación en <http://www.nuevaalcarria.com/articulos/se-reanudan-las-visitas-de-escolares-a-la-diputacion>

ayuntamiento y se mantienen al día de concursos posibles a los que el alumnado se pueda presentar y que se presentan, ganando dos de ellos. La elección de los concursos se realiza en función de las características de los alumnos y los beneficios que les pueda aportar durante el proceso (conocer otros lugares, conocer a otros compañeros de otros centros, superar miedos, asumir retos, exponer sus propuestas, superar sus habilidades, hablar en público, aumento de autoestima por salir en prensa) y no solo en relación al producto final (el premio).

Consultor- A simple vista, y repito sin entrar a ver las bases todavía, por las características de vuestros alumnos de 3º y 4º me decantaría por "Musicadanza", "Menudos Valores" y "proyectos de investigación". (Mensaje del grupo google 25/10/14)

V. Investigación y Evaluación.

La fase de Autoevaluación y Evaluación de las acciones se propone como fase intrínseca a la anterior. La evaluación es constante, continua a la ejecución y desarrollo de las acciones. No obstante, se llevan a cabo sesiones específicas para el análisis de la consecución de objetivos, de las dificultades, investigar nuevas propuestas y volver a la exploración de alternativas y ejecución de nuevas propuestas.

En el texto de un mensaje de la tutora del grupo B en el grupo *google* se observa el impacto y evolución hacia la consecución de estos objetivos: a) mejora de la comunicación horizontal en el equipo, b) incorporación de modelos centrados en el aprendizaje, c) realización de trabajo en equipo, d) Incorporación de otros recursos que no son sólo libros de texto, e) modificación de la estructura del aula, f) incorporar espacios de reflexión para el desarrollo de las competencias lingüística y Social y g) aumento de la motivación del equipo docente.

Actividad que se realiza para cuidar el agua en <http://www.lacronica.net/los-ninos-aprenden-a-cuidar-el-agua-54678.htm>

Profesora - Que conste que aunque no pude ir a la reunión -lo siento mucho pero surgieron muchas cosas- tenía hechos los deberes.

De todas formas, quiero aportar algo que creo que está mejorando en mis clases. Personalmente, pienso que ahora doy menos clases magistrales. Procuro que mis alumnos hagan trabajos juntos, se sienten a gusto y en cuanto les digo que pueden ponerse en parejas o por equipos muestran más interés. Y si les digo que pueden utilizar los ordenadores, aún más. Quizá les falta un momento de reflexión diario, en el que puedan expresarse.

A lo mejor sería interesante hacer la lectura sin mesas, solo con sillas. Cambiaría su perspectiva y les animaría a comentar lo que están leyendo. Creo que lo probaré. Ahora estamos haciendo un trabajo sobre los planetas del Sistema Solar. A ver si podemos terminarlo y os lo enseñamos. Creo que están haciendo un buen trabajo.

Y ya. Solo quería comentar eso. Que tengáis buen fin de semana. (Mensaje en grupo google el 5/2/2014)

En los mensajes de otros profesores en el grupo google se observa la mejora de comunicación, al compartir recursos y deseos de aprender. Se aprecia tendencia hacia el objetivo: i) desarrollo del el aprendizaje organizativo

Profesora- Buenas tardes, os muestro un enlace muy completo con actividades para todos los niveles, que trabaja todas la editoriales. Un saludo

Maestra de audición y lenguaje: Hola compañeros!!! En el CRRP, han colgado para esta semana que entra cursos que nos pueden interesar:

- Evaluación por Proyectos (Rubricas y Portafolios) 19-5-14*
- Creación de Actividades Interactivas con Learning APPS 19-5-14*
- Colaborar para Aprender: Google APPS 19/21- 5-14*
- Astronomía Práctica para Tablets y Smarphones y su uso en la Práctica Docente 22- 5-14*
- Juegos populares en Educación Física 20-5-14 (Mensaje del 16/5/2014)*

La evaluación de resultados y procesos que el equipo realiza una vez trabajado el primer curso les lleva a acordar para el curso 2014/15 lo siguiente:

- Mantener las aulas por rincones en 1º y 2º de primaria. Coinciden que el paso de infantil a primaria es brusco y que estos espacios deben continuar.
- Crear asambleas en primaria o proponer algunas de ellas para mejorar la comunicación y la participación del alumnado en la convivencia del centro.
- Buscar espacios para enriquecerse unos de otros
- Crear un proyecto común en las 3 aulas de infantil.
- Buscar actividades para incorporar Tics y *Apps* fáciles.
- Seguir pensando en cómo mejorar la comunicación con las familias.

Las dificultades que se encuentran para organizar el siguiente curso es no saber quién será la tutora de 1º y quiénes se incorporarán en el curso siguiente.

Durante el curso 2014/15, surgen muchas **dificultades en la realización de las programaciones didácticas**. Éstas se analizan en detalle en el capítulo VIII. El grupo *google* se convierte en un lugar para ofrecer plantillas y materiales para poder realizar las programaciones, sin éxito (los motivos se recogen en la fase final, capítulo VIII). El consultor deja opciones diferentes, documentación, ejemplos para que resulte más sencilla su elaboración, pero el profesorado no consigue realizar las programaciones del proyecto ni integrarlas en el currículo:

Consultor - os envío las presentaciones con las que trabajamos cómo se debería elaborar la PPDD. Espero que esto os ayude en la elaboración de programaciones. Las tablas e ideas os ayudarán. Sin embargo, tenemos que coger el currículo, cada uno el nuestro y redactarlo en esta dirección. Espero que os ayude a ir concretando con vuestro curso. Cualquier duda, escribirme. (Mensaje al grupo de google del 5 de noviembre de 2014)

Consultor- Adjunto algunos formatos para elaborar actividades concretas grupales. Otro formato general, de la UNIDAD INTEGRADA, donde se pondrían en tablas los cursos que participan en el proyecto, los objetivos de la asignatura que se puede trabajar, los contenidos....Y por último os entrego una tabla que podéis ajustar a vuestro estilo y gusto, para evaluar según los estándares, con los instrumentos de evaluación. Cualquier aclaración que necesitéis por favor, escribirme. Un cordial saludo (6 de noviembre de 2014)

Consultor- os envío una rúbrica que he traducido del proyecto internacional de Melbourne. La podemos analizar mejor el próximo día que vaya, por si hay dudas. Tal vez, no sea aplicable a todos los cursos, pero por lo menos sí debemos empezar a observar estos indicadores de cada alumno antes de realizar el proyecto, y también después de aplicar el proyecto (ya os diré la fecha más adecuada, según lo que vayamos trabajando). Sólo tenéis que marcar con un círculo o con una cruz, el indicador y su correspondiente nivel, una rúbrica por alumno. Por favor, 4º y 5º es importante que las imprimáis y observéis cómo van trabajando para rellenarlas en los próximos 15 días aprox. Al resto os puede ayudar mucho para valorar la progresión y los efectos del trabajo en equipo y colaborativo. La adjunto para aquellos que deseen utilizarla. (Mensaje del 10 de noviembre de 2014)

Consultor - Adjunto enlace con el pdf. No os olvidéis... centrémonos en una tarea de evaluación para trabajar objetivos y estándares próximos, en la que podamos abordar varios de ellos, y también evaluar a los alumnos. (Mensaje del 19 de febrero de 2015)

En esta fase comienza a aparecer cierta **desmotivación y apatía** en el equipo. El apoyo externo (consultor-facilitador) es quien desde un tiempo ejerce el rol de liderazgo pedagógico, transformacional y distribuido (Harris y Chapman, 2002; Murillo, 2006). Se valora que la ausencia de la jefa de estudios, quien asume habitualmente el rol de coordinador dinamizador y liderazgo distribuido con un tono optimista (Mills, 2003) esté afectando seriamente la finalización de tareas.

Profesora A- Yo si he echado en falta la figura de un coordinador, alguien que hubiera enviado correos, nos hubiéramos juntado o no, pero yo creo que si nos hubiésemos reunido más o alguien hubiera coordinado, no vas tan atacado. (FGF)

Directora-Bueno yo voy a decir una cosa que he visto este curso, y es que la que se ocupaba de esto, porque yo soy un poco más pava, es la jefa de estudios (de baja por maternidad). Que es la que dinamiza, y que dice vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro...Ella es mucho más coordinadora, mucho más “apañá”, más organizada que yo. Si ella hubiera estado, ella lo hubiera coordinado muy bien. (FGF)

Las **rotaciones** de personal, así como la llegada de interinos que no se sienten parte de un proyecto (porque están unos meses y luego se marchan a otro lugar) o de una organización, afecta a la toma de decisiones para orientar la creación de una cultura dinámica. Todas estas dificultades se recogen detalladamente en la fase final. No obstante, en la despedida que un profesor interino deja en el grupo *google* se aprecia no sólo este obstáculo, sino también su **aprendizaje** durante el trabajo realizado.

Profesor - Esta mañana no he podido asistir por tener una reunión con el orientador. Muchas veces el final del curso nos crea mucho estrés y no podemos llevar a cabo todo lo que nos habíamos propuesto. Respecto a los proyectos, uno de los mayores problemas es que lo hemos considerado como algo complementario, que nos ha hecho agobiarnos por tener que impartir nuestro temario más todo lo que proponíamos. Yo asumo mi parte de culpa, puesto que no he trabajado nada de los dinosaurios pese a haber material en el centro. El hecho de no saber si estaré con vosotros el año que viene ha hecho que centrara todo mi esfuerzo en intentar sacar el máximo partido a mis alumnos para que tuvieran una buena base el año que viene. Por otro lado ha sido la primera vez que impartía inglés en infantil y he dedicado más tiempo en buscar recursos y actividades para ellos que para el propio proyecto. Pese a ello, me llevo un buen sabor de boca porque personalmente sí que he aprendido muchas cosas de todos vosotros, otras formas de trabajar y de plantear nuestra práctica docente. Así que mañana espero poder despedirnos en condiciones, aunque no es un adiós sino un ¡¡hasta luego!! (Mensaje google group enviado el 17 de junio de 2015)

VI. Institucionalización.

El tiempo estimado como óptimo para la transformación de una organización educativa, descrito en el capítulo 5, oscila entre 3 y 5 años (Hargraves y Hopkins, 1991; Fullan, 1992, 2000; Galpin, 1996; Garín, 2002; Murillo, 2012; López-Yáñez et al. 2007; Rodríguez-Gómez, 2015). Este trabajo de investigación se ha desarrollado en un tiempo menor: 2 cursos escolares con reuniones quincenales de una hora cada una, lo que hace que no haya sido tiempo suficiente para valorar la incorporación a la cultura de la organización, el desarrollo y mejora continua. No obstante, el nuevo equipo que se mantiene fijo y la incorporación de la jefa de estudios, tras la baja maternal, permite crear una cultura dinámica e identidad de centro.

Para valorar de manera más objetiva el proceso de aprendizaje organizativo, se adapta el cuestionario realizado por Bontis, 1999 y Blontis et al. 2002 (capítulo IV) y se reorganiza y adapta a modo de lista de control con sus mismos ítems (tabla 19)

Tabla 19. Lista de Control de observación de Aprendizaje organizativo adaptada de Bontis (1999).

INDICADORES	SI	NO
Nivel individual		
• Las personas que son capaces de romper esquemas mentales tradicionales de ver las cosas en formas nuevas y diferentes.	x	
•Sienten un sentido de orgullo en su trabajo.	x	
• Los individuos tienen un claro sentido de dirección en su trabajo.	x	
• Los individuos son conscientes de los problemas críticos que afectan a su trabajo.	x	
• Las personas generan muchos nuevos conocimientos.		x
Nivel de Grupo		
• Se cuenta con una resolución efectiva de conflictos cuando se trabaja en grupos.		x
• Los diferentes puntos de vista se les anima en el trabajo en grupo.	x	
• Los grupos están dispuestos a reconsiderar las decisiones cuando se presenta con nueva información.	x	
• En las reuniones, se trata de entender el punto de vista de todos.	x	
• Los grupos tienen las personas adecuadas que implica abordar las cuestiones.	Se dan muchas rotaciones. Y hay profesores que están muy desmotivados.	
Nivel de organización		
• Existe una estrategia que se posiciona bien para el desarrollo competencial.	x	
• La estructura de la organización apoya la dirección estratégica.	Una parte sí, el resto no.	
• La cultura de la organización puede ser caracterizada como innovadora.	x	
• La estructura organizacional permite trabajar con eficacia.		x
• Los procedimientos operativos permiten trabajar de manera eficiente.		x

FF <i>feed-forward</i>		
• Las lecciones aprendidas por un grupo se comparten de forma activa con los demás.	x	
• Los profesores tienen entrada y participación en la estrategia de la organización.	x	
• Los resultados del grupo se utilizan para mejorar las actividades y procesos.	x	
• Las recomendaciones del grupo se adoptan en la organización.	No en todos los casos. Hay profesores que van libres.	
Feed-back		
• Las políticas y procedimientos de la organización ayudan al trabajo individual.	No en todos los casos.	
• Objetivos del centro se comunican a toda la organización.	x	
• Los espacios y documentos proporcionan la información necesaria para que el equipo docente realice correctamente su trabajo.		x
• Las decisiones de grupo se llevan a cabo a nivel individual.		x
Organización		
• La organización es eficaz.	x	
• El equipo organizativo cumple sus objetivos de rendimiento.	x	
• Las personas se sienten bien y contentas felices de trabajar en el centro.	No en todos los casos	
• Nuestra organización cumple con las necesidades de sus clientes, que son los alumnos y las familias.	x	
• Rendimiento futuro de la organización es seguro.		x

El análisis de los resultados de esta lista de control indica que los niveles individual y grupal presentan mayor desarrollo hacia la cultura dinámica, versátil que aprende, pero el nivel organizativo todavía debe mejorarse, en concreto en el ámbito que Bontis, (1999) y Blontis et al. (2002) nombran como *feedback* donde se aprecia evolución en este indicador pero debe mejorar: a) las políticas y procedimientos de la organización para ayudar al trabajo individual, b) los espacios y documentos que proporcionen la suficiente información necesaria para que el equipo docente realice correctamente su trabajo y c) que las decisiones de grupo se lleven a cabo por los diferentes miembros de la organización.

Por el contrario, se observa una evolución positiva del aprendizaje organizativo en los siguientes indicadores: a) una estrategia que se posiciona bien para el desarrollo competencial del alumnado, b) la estructura de la organización apoya la dirección estratégica, c) la cultura de la organización se caracteriza como innovadora, d) las lecciones aprendidas por un grupo se comparten de forma activa con los demás, e) el profesorado comienzan a tener entrada y participación en la estrategia de la organización, f) los resultados del grupo se utilizan para mejorar las actividades y procesos, g) las recomendaciones del grupo se adoptan en la organización.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

FASE FINAL

Transcurridos los dos cursos, en este capítulo se presentan los datos de las mismas variables analizadas en la fase inicial comparando la situación inicial con la final para valorar así los efectos tras la intervención dirigida a la transformación organizativa.

I. Descripción e interpretación de resultados.

A. Organización

Tras dos años desde el inicio del proyecto, el centro mantiene una organización **heterogénea**. Sigue asistiendo un número muy diverso de alumnado con culturas y etnias diferentes (más del 40% de los alumnos es población inmigrante). También se producen muchas rotaciones del profesorado, lo que hace difícil mantener una estabilidad cultural en la organización, aunque las rotaciones del último año han disminuido ya que se quedan 3 plazas fijas de las del curso anterior en el centro, y se trasladan 5 personas (interinas). Entre la fase inicial y final (dos cursos escolares), la situación por la que atraviesa cada grupo del alumnado con respecto a sus profesores de referencia es la siguiente:

- En las 3 aulas de infantil: dos profesores permanentes, más otra profesora que se incorpora al inicio del proyecto como persona fija y se mantiene durante el proyecto.

- En 1º: se comienza con una profesora y después, durante el siguiente curso, se incorpora otra profesora que será fija en el centro.

- En 2º: se comienza con una profesora que pasa después a ocupar la plaza de pedagoga terapéutica, y en el segundo curso del proyecto, se incorpora otra profesora que también será fija.

- En 3º: comienzan con una profesora-tutora (jefa de estudios) que participa activamente en el proyecto, y que se mantendría los dos cursos pero por baja de maternidad, debe cubrir el siguiente curso un nuevo profesor.

- En 4º: se mantiene la tutora (directora) durante los dos cursos, quien participa activamente en el proyecto.

- En 5º: la tutora, quien participa muy activamente en el proyecto, se mantiene durante los dos cursos con este grupo de alumnos.

- En 6º: apenas se interviene en este curso, ya que se marcharán al finalizar el primer curso escolar. No obstante este profesor también cambia.

Además, pasan dos profesoras de música, dos profesores de inglés y dos orientadores. Durante la segunda fase del proyecto pasan por el centro cuatro interinos.

i. Comunicación

Se mantiene entre el equipo directivo y el equipo docente una comunicación unidireccional.

Se ha revisado el PEC, se ha realizado su resumen, y se ha dado a conocer a toda la comunidad. También se ha revisado parte de la normativa y la daremos a conocer a los padres a principio de curso. (MM1415)

Los mismos profesores sienten que no pueden decir las cosas, refiriéndose a ciertos malestares o situaciones. El profesorado percibe que, al no decir lo que incomoda, **el clima** se va degenerando:

Profesora- Mira, cada uno tenemos una serie de cosas con las que no estamos a gusto (habrá cosas de conserjería, cosas de secretaría, cosas dirección...), yo se lo cuento al compañero de al lado, pero, nadie dice nada. Ese es el problema que hay aquí, pero ninguno nos atrevemos nada. Y al final esto...pues no sé...volará por los aires (FGR)

Aunque durante el proceso, el primer año de intervención **la comunicación mejora** y el clima en el equipo también.

Consultor- En algún momento, el año pasado comentabais que sí que había cambiado un poco el clima porque se hablaban cosas en este espacio. Este año parece que no ha sido así.

Profesores- Sí. (FGR)

El espacio de reuniones y reflexiones pedagógicas se valora como un lugar de intercambio de experiencias, de comunicación y de encuentro, que agradecen.

Profesor- Es tal el agobio...que parece que no, estos espacios, lo comentas, y te viene mejor. Te desahogas (FGR)

La **comunicación con las familias**, es un elemento que se repite en las memorias como propuesta de mejora. Posiblemente tener un orientador que se cambia cada año y además tenerlo compartido con otros centros, impide una coordinación y comunicación estrecha con las familias.

Tener el orientador compartido ha supuesto una dificultad importante para la coordinación y buena marcha del servicio de orientación, y para la atención a las familias y a los alumnos. Sería necesario que el orientador estuviera presente todos los días, porque además se podrían plantear intervenciones individuales y grupales (habilidades sociales, autoestima, etc.) a lo largo del curso, que hemos visto que hubieran sido necesarias en varios momentos (MM1415)

Sin embargo, la presencia semanal de la **trabajadora social** en el centro, es una figura que facilita mucho la comunicación y coordinación con las familias con otras instituciones, para tratar temas de absentismo, pagas y becas.

Ha hecho una labor de mediación con los Servicios Sociales y con las familias muy importantes en nuestro colegio, y esperamos contar con su colaboración al siguiente curso (MM1415)

La **participación de las familias** en general es baja. En muchos casos no suelen apoyarse en el centro para resolver dudas o sentirse acompañados en la educación de sus hijos, no asisten sobre todo en las reuniones grupales.

Encontramos que la implicación de las familias es muy dispar. Hay familias muy implicadas y participativas, y otras que no quieren saber nada del centro excepto para quejarse. Es de agradecer que la mayoría de los padres, sin embargo, vienen a las citas individuales y a las reuniones generales –a estas últimas algunos menos (MM1415)

Las reuniones informativas se han desarrollado con relativa normalidad, teniendo en cuenta que algunas veces hay padres que no aparecen cuando

se les cita, y otros que, aun viendo que tienen dudas o alguna dificultad, esperan a que les llamen y no toman la iniciativa, cuando están en su derecho (MM1415)

El **horario de las reuniones** grupales suele ser a las 14.00 (hora de la salida escolar) o bien a las 13.00 (hora de salida escolar en septiembre o junio). Este puede ser un motivo de ausencia, según refieren los padres en la entrevista realizada a final de curso.

Consultor- ¿A qué creéis que se debe la baja asistencia de los padres a una reunión?

Madres – al horario. (Cuaderno de Campo)

Los tutores **mantienen entrevistas individuales** en los casos que detecten ciertas necesidades o dificultades socioeconómicas que impidan desarrollar un buen clima de estudio. En la mayoría de los casos, las familias han mantenido una buena predisposición.

Se han mantenido entrevistas familiares en los casos en los que los tutores han detectado problemática socio familiar que podía influir negativamente en el proceso de aprendizaje y rendimiento escolar del alumnado.

Respecto al contexto socio familiar hay que destacar la actuación positiva de una gran mayoría de las familias, en contraposición de determinados casos puntuales en los que ha sido necesaria la intervención con la familia para ofrecerles pautas de colaboración escolar y de ayuda a sus hijos, no consiguiendo siempre el resultado deseable.(MM1415)

En cuanto a la información que los padres deben tener del centro, se establece como prioritario entregarles la **normativa del centro** a principios de curso

Entregar a las familias en la primera reunión de inicio de curso las Normas de Convivencia en ese momento y también entregarlo a las familias que vayan realizando la matricula del alumnado de nueva incorporación a lo largo del curso (MM1415)

En algunos casos se ha podido cerrar expedientes de absentismo gracias al **clima favorable y la buena comunicación** que se produce entre familia-profesorado.

Hemos podido cerrar dos historias (de dos hermanos, en 2º y 5º), gracias al buen clima favorecido por los profesores con esta familia y a la colaboración de la propia familia –muy conflictiva en otras ocasiones. (MM1415)

ii. Coordinación

La coordinación entre profesores **mejora** desde el principio de la intervención. En la fase inicial, la memoria anual del centro recoge que había mucha descoordinación general. Sin embargo, en la fase final, la memoria del curso 2014/15 describe lo contrario:

Este curso, en general se ha organizado bien el centro. Ha habido pocas descoordinaciones y se ha funcionado bastante bien. Se ha valorado positivamente el calendario de reuniones del profesorado. El único problema que se ha planteado es la puntualidad, que habrá que tener en cuenta el próximo curso (MM1415)

La elaboración de proyectos interdisciplinares o programaciones didácticas integradas, ha resultado más laboriosa de coordinar ya que implica poner en común no sólo espacios y tiempos, sino también elementos del currículo (todavía poco claros para la mayoría del equipo), metodologías o formas de evaluar los objetivos curriculares, algo que por lo general les ha generado mucho estrés.

Durante el curso se ha trabajado la metodología por proyectos, intentado integrar distintas áreas y coordinarse todos los profesores implicados en el ciclo. DIFICULTADES EN LA COORDINACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROYECTO [mayúsculas en texto original] (MM1415).

También se atribuye esa falta de organización al hecho de no haber tenido una figura que asumiera un rol de dinamizador y **coordinador** que dirigiera las acciones y las pusiera en común. El equipo sitúa esta figura en la jefa de estudios quien había estado de baja por maternidad el curso anterior, y que su ausencia se ha resentido en el equipo y en el clima.

Profesora - Necesitamos un coordinador. Alguien que dinamice esto. Es que es imposible si no. (FGR)

Profesora A- Yo si he echado en falta la figura de un coordinador, alguien que hubiera enviado correos, nos hubiéramos juntado o no, pero yo creo que si nos hubiésemos reunido más o alguien hubiera coordinado, no vas tan atacado.

Profesora B- Claro, porque a veces nos enterábamos de las cosas después, en los pasillos, y si alguien hubiera coordinado todo esto, le

podemos decir: ¡Oye! Qué voy a hacer esto. Y ella hubiera informado a todos y los demás ya colaboran.

Directora-Bueno yo voy a decir una cosa que he visto este curso, y es que la que se ocupaba de esto, porque yo soy un poco más pava, es la jefa de estudios (de baja por maternidad). Que es la que dinamiza, y que dice vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro...Ella es mucho más coordinadora, mucho más apañá, más organizada que yo. Si ella hubiera estado, ella lo hubiera coordinado muy bien. (FGR)

Otra observación con respecto a la coordinación es que, aunque todos asumen que ha sido necesaria, perciben que todavía nadie sabe claramente cómo realizar las **programaciones didácticas por competencias** y que tampoco tienen ganas de realizarlas como recoge la LOMCE (2013).

Consultor: ¿por qué no conseguimos terminar las programaciones, por qué no se llegaron a concretar?

Profesor: Porque, lo primero, no tenemos ganas de programar. Segundo, no está nada claro el currículo para programar. Hay muchas dudas en cuanto a los indicadores, los estándares, objetivos, portafolios, eso no está claro. Uno puede tener una cosa clara y otra no. (FGF)

Esta descoordinación se atribuye a que no se finalizan las reuniones con medidas concretas y **acuerdos finales**:

Yo también veo, a veces, vamos que no pasa sólo en este centro, pasa en todos, que donde dije digo dije Diego. Yo me voy a veces, con la sensación, de que bueno, al final que llevamos casi cerca de una hora hablando qué me ha quedado claro, pues sinceramente nada, porque a lo mejor me voy con la misma duda a mi casa y no hemos llegado a acuerdos... (FGF)

La falta de coordinación también **afecta a la convivencia** del centro y a las conductas disruptivas, ya que si se actúa de manera diferente en el equipo, frente a la misma falta, los estudiantes se aprovechan y trasgreden. Así lo expresan en una de las reuniones finales.

Profesora- Es que no estamos como piña y eso se nota.

Profesora- Yo creo que si decidimos violencia cero, es cero, no puede llegar el otro y decir, no, y suavizar las normas. Ahora que las vamos a revisar, tenemos que acordar y hacer todos lo mismo (FGR)

La figura 63 recoge de manera gráfica los elementos que se atribuyen a la mejora de la coordinación: sistematicidad, puntualidad y la planificación; y en la figura 64 aquellos factores que no facilitan la coordinación y que por tanto, deben ser mejorados.



Figura 63. Propuestas de mejora para la coordinación. Fase final.



Figura 64. Dificultades encontradas en la coordinación. Fase Final.

iii. Cultura y Visión del centro.

La cultura del centro tiende a un cierto dinamismo. Se mantiene en movimiento según los aspectos que recogemos de los niveles de Gairín (1999) (capítulo IV), aunque sin indicadores claros ni evidencias que permitan clasificar todos sus elementos en la categoría de un centro que aprende. Más bien, aparecen aspectos de los diferentes niveles, motivo por el que decimos que el centro tiende a ser **dinámico**.

Estos movimientos se perciben, unas veces a nivel de aula (alguna de ellas) y otras, a nivel de organización, aunque todavía está pendiente unificar visión y asentar una cultura dinámica. Algunos ejemplos de movimientos son los **cambios** que se han producido: la organización en algunas aulas es flexible, se incorporan metodologías diversas y activas, se realizan agrupamientos versátiles según el tipo de actividades, aumentan las visitas al entorno, el alumno es más activo y participativo, y se mejoran u optimizar los recursos.

La **imagen** del centro también comienza a ser cuidada. Con el fin de proyectar una imagen más positiva, se abre una página *Facebook* donde se añaden las imágenes de distintas actividades que realiza el alumnado, tanto dentro del centro como en excursiones. Además se utiliza para poner noticias que precisen de apoyo al centro o realizar convocatorias. La dinamización de la página web la realiza la Jefa de Estudios, sin embargo, durante el segundo curso, al permanecer de baja por maternidad, ésta pierda calidad y continuidad.

La apertura de la *Web Facebook* consigue dar transparencia al centro, abrir su interior al exterior, y facilitar el acercamiento a las familias, ya que se abre otra vía más de comunicación general. En dicha página se da cabida también a los antiguos alumnos, y cada cierto tiempo, la página presenta una foto, o alguna actividad que se estaba realizando en esa misma época pero en un año anterior. De esta manera reconoce parte de su historia y se integra en su cultura organizativa (ilustración 8).



Ilustración 8. Post de la web Facebook del centro donde incorpora una actividad de antigua alumna.

Curso 1988.

En relación al establecimiento común de protocolo para la recepción y acogida al profesorado nuevo, todavía no se ha realizado ningún cambio y tampoco se establece como prioridad en el centro.

Sí se revisa, tanto el **Proyecto educativo de centro** (PEC) que no se había actualizado desde el año 2008, como la normativa del centro. Lo que se interpreta como una iniciativa para identificar una visión de centro y un marco común.

Se han revisado las Normas del centro, y se ha elaborado un resumen para padres, para poder entregarlo a principios de curso en las reuniones con los mismos. (MM1415)

Se ha revisado el PEC, se ha realizado su resumen, y se ha dado a conocer a toda la Comunidad Educativa. (MM1415)



Figura 65. Elementos de la cultura dinámica. Fase Final

iv. Organización de Espacios

La estructura y organización del espacio físico del centro, en general, se mantiene igual aunque ha habido espacios al que se le da otra función. Se aprovechan diferentes espacios del centro para crear espacios versátiles donde el aprendizaje no es exclusivo del aula.

El espacio de **acogimiento** se mantiene y no ha variado, al igual, que el espacio donde se encuentra la dirección del centro y donde mantiene los encuentros con las familias.

Las aulas, **biblioteca** y sala de música tampoco realizan cambios físicos, aunque la biblioteca se convierte en un espacio para exponer determinados proyectos (como el proyecto de los dinosaurios, proyecto realizado entre todo el centro), un espacio nuevo de préstamo de libros dinamizado por la Jefa de Estudios, que al causar baja por maternidad, queda suspendido hasta su incorporación.

Los **pasillos** y el inmenso hall se destinan a exponer el trabajo y los proyectos del alumnado con el fin de hacer visible la tarea.



Ilustración 9. Cartel relacionado con el proyecto del estudio de los dinosaurios.
Proyecto común del centro.



Ilustración 10. Científicos y paleontólogos. Documentación elaborada en el proyecto común del centro: Los Dinosaurios. Fase final

Además, el **pasillo** que tiene la claraboya, como ya tenía una zona con plantas y el platanero (identidad y elemento diferenciador del centro) se aprovecha para crear un proyecto de huerto-invernadero, flexibilizando así los espacios y promoviendo la versatilidad.



Ilustración 11. Huerto-invernadero en el pasillo del centro. Fase final

En el espacio del **recreo** se fomenta un recreo más participativo y relajado a través de la realización de juegos alternativos al fútbol, como juegos tradicionales, gomas, pañuelo, etc. Se pusieron todos los días a disposición de los alumnos.

Los alumnos que no juegan al fútbol también disfrutan en el recreo jugando a diferentes juegos. Se ha favorecido un clima lúdico relajado en los recreos. (MM1415)

Otros aspectos que varían y mejoran la estructura física es la propuesta firme de crear una **sala de profesores** como espacio común para trabajar e imprimir, al lado de la zona de descanso y café. Lo que facilita el tiempo y dedicación para trabajar en las horas no lectivas, además del clima del equipo.

Las **dos aulas** donde mayor actividad y versatilidad metodológica se ha producido, es decir en los grupos de alumnos B y C, se han organizado físicamente de manera diferente según la actividad. En ocasiones se han organizado círculos de lectura sin mesas en medio, en otras, las mesas se han formado en U, formando tres filas paralelas, en parejas o equipos de cuatro. La estructura física de las aulas se ha flexibilizado según lo que requiriese la actividad.



Ilustración 12. Organización de dos en dos para realizar un experimento.

Grupo B. Fase final



Ilustración 13. Agrupamiento de 4 en la realización de actividad de matemáticas. Grupo B. Fase final

El aula del grupo de alumnos A, en su segunda fase de intervención, mantiene a alumnado sentado de uno en uno, para evitar conductas disruptivas, según manifiesta su profesor. No se establecen cambios físicos en el aula, ni modalidades de organización física flexible. Este grupo comienza, la primera fase de intervención con una tutora que además es la jefa de estudios realizando proyectos y trabajos de equipo, pero, en el segundo curso se da de baja por maternidad y debe incorporarse un profesor interino que no realiza ninguna modificación metodológica ni física en el aula.

v. Proceso de enseñanza-aprendizaje

No se ha producido **unificación** por mantener una misma dirección metodológica en la organización educativa como identidad. Solo el 33% del profesorado está incorporando reflexiones o modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y han incorporado a su práctica educativa modelos centrados en el aprendizaje.

Algunos se han atrevido a innovar un poco en clase (haciendo eventualmente portfolios, presentaciones, trabajos en grupo, en parejas, etc.) (MM1415)

Tampoco se mantienen criterios unificados en cuanto a la filosofía y metodología de aula, aunque sí existe cierto deseo por mantener el trabajo por proyectos ya que han percibido que de alguna manera une a la comunidad educativa.

Deseamos mantener el trabajo por proyectos, en la medida de lo posible, y con el trabajo de un tema común para todo el centro, que hemos visto que une a toda nuestra comunidad educativa. (MM1415)

Se ha pasado de un centro con un modelo centrado en la enseñanza aplicando metodologías deductivas y expositivas, a un centro con algunas aulas (30%) en las que se innova y se aplican **modelos centrados en el aprendizaje**. En estas aulas se programa partiendo del desarrollo competencial que deben adquirir los alumnos, sobre todo la competencia social:

Grupo C- Se ha trabajado la autoestima y las habilidades sociales con los alumnos a lo largo del curso. (MM1415)

Se ha colaborado en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de metodologías que favorezcan la individualización y el desarrollo de estrategias cooperativas y de ayuda entre iguales, así como la adaptación de materiales para la consecución del currículo (MM1415)

En estas aulas se utilizan **metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos, debates, exposiciones orales, asambleas** y se trabaja en equipo con el fin de desarrollar competencias.

Grupo B- Durante el curso se ha trabajado la metodología por proyectos, intentado integrar distintas áreas y coordinarse todos los profesores implicados en el nivel. Parcialmente conseguido. Lo ha trabajado más la tutora, siendo difícil –por horario- integrar distintas áreas y coordinarse con los demás profesores del nivel. (MM1415)

Todos los días en la asamblea se tratan los posibles problemas y entre todos se busca la solución (MM1415)

Además, para facilitar la atención a la diversidad en el aula y la integración, **los Auxiliares Técnico educativo (ATE) se incorporan al aula** para apoyar al profesor y atender a los alumnos con necesidades específicas dentro del aula.

A principios de curso los tutores pueden pedir a los ATEs su colaboración dentro del aula, dentro de lo que sean sus funciones. La Orientadora transmite estas peticiones a los ATEs y con la colaboración del Equipo Directivo se realiza un horario para llevarlas a cabo de la forma más adecuada posible (MM1415)

En los cursos impares, donde se aplica el currículo que establece la LOMCE (2015), el profesorado ha detectado que los contenidos de los libros de texto utilizan terminología más compleja. Para evitar que los alumnos aprendieran de memoria, el profesorado ha preferido, buscando la comprensión y un aprendizaje significativo, trabajar con **versatilidad metodológica y utilizar la evaluación formativa**.

Además, algunos temas son demasiado densos. Los alumnos se ven forzados a aprender de memoria algo que no entienden bien, y que además es muy extenso. En estos casos, los profesores hemos decidido utilizar otras metodologías que facilitaran el acceso a estos contenidos a los alumnos, como por ejemplo, realizar trabajos de investigación o por equipos y parejas, y no evaluar a través de examen con preguntas de desarrollo, sino a través de trabajos, cuadernos, posters, y presentaciones, y examen de tipo test (MM1415)

También se incorpora el proceso de **aprendizaje competencial al recreo**, organizando una *Champion's league* de fútbol con el fin de ofrecer un espacio lúdico dirigido que requiera cumplir normas de juego de equipo, junto con juegos alternativos (Gymkanas, combas, etc.)

Actividad muy positiva para la dinamización de los recreos, que ha creado interés y motivación entre los alumnos (MM1415)

El centro se abre a la **comunidad y al entorno**. Éste, por fin, se tiene en cuenta como intercambio de interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Con el objetivo de desarrollar competencias y mejorar los recursos económicos que

permitieran a los alumnos realizar una visita deseada desde hace tiempo, se crea el **Mercadillo Solidario**. Este mercadillo consiste en un proyecto educativo que ha sido organizado íntegramente por el equipo docente y los alumnos con el fin de invitar a la toda la comunidad a visitar el centro, comprar artículos de segunda mano, donar artículos, invitarles a chocolate, rifar una cesta navideña y generar ciertos ingresos para una excursión muy deseada por el alumnado sin posibilidades económicas para llevarla a cabo.

Clasificaron objetos, establecieron precios simbólicos, escribieron las notas y etiquetas con los precios. Cada puesto estaba destinado a una serie de objetos comunes (libros, bisutería, juguetes, manualidades) en los que indicaron el nombre en tres idiomas (español, inglés y francés). Algunos objetos fueron elaborados por ellos mismos, quienes lo realizaron durante las clases de educación plástica. Para darle difusión además del *Facebook*, fue comentado en prensa y en ruedas de prensa gracias al apoyo que se tuvo del Ayuntamiento. Las clases envían cartas a las clases de otros centros, con el fin de hacerles partícipes y contactar con otros centros, manteniendo contacto con el entorno. Los días de mercadillo un colegio público de la zona se acercó con sus alumnos e intercambiaron experiencias. Una de las alumnas crea la nota de prensa, tal y como se refleja en la ilustración 14¹⁵.

¹⁵ Disponible en <http://www.lacronica.net/un-colegio-de-guadalajara-hace-de-las-notas-de-prensa-un-60582.htm>.



Ilustración 14. Nota de prensa en la crónica. Fase final.

Este año tenemos como novedad un mercadillo solidario de Navidad (relacionado con nuestro plan de formación) que se realizó en beneficio de nuestros alumnos. Contamos para ello con la colaboración de profesores, de las familias del centro, de algunos comercios de los alrededores y del Ayuntamiento y algunos medios de comunicación. Con el dinero de este mercadillo pudimos organizar una actividad que hacía muchos años que no organizábamos debido a la situación económica de las familias: nuestros alumnos pudieron ir a una granja-escuela todo el día, comida y autobús incluidos, a un precio más que económico. Los alumnos disfrutaron tanto de la organización del mercadillo como de la jornada en la granja. (MM1415)

Por el mercadillo pasaron familiares tanto del alumnado como del profesorado, comercios cercanos y personas diferentes de Guadalajara. Se recaudan 1.100 euros, lo que permite a todo el alumnado del centro ir de excursión a la granja escuela.

Esta apertura al entorno también ha permitido que los alumnos se presentaran a concursos diferentes, ganando dos de ellos. Uno, el libro gigante de Alvar Fáñez. Los alumnos Grupo B participaron en el concurso de confección del libro sobre la historia y la vida de Alvar Fáñez y la Guadalajara medieval. La obra ganadora se quedó en el Archivo Municipal como pieza relevante *Guadalajara en la historia*.



Ilustración 15. Noticia de prensa informando del ganador del concurso. Fase Final

El otro concurso consistía en la narración de una historia. Está organizado por la radio, que es donde se presenta en directo en el estudio. Concursaron tres niños del Grupo B. La ganadora expuso en su narración cómo su colegio mantiene actitudes o comportamientos hacia la integración y la diversidad, tal y como se lee en la noticia de prensa.



Ilustración 16. Noticia de prensa de la ganadora del concurso de radio Cope. Fase final

En varias reuniones se habló sobre la posibilidad de retirar los libros de texto y trabajar únicamente con proyectos o material que el profesorado pudiera seleccionar; sin embargo, para desarrollar esta propuesta el profesorado percibe la necesidad de estar muy coordinados.

Profesora- Es que para hacer esto hay que estar muy muy organizados. Es cuestión de organizar y planificar todo este año, para el siguiente ir implementando los proyectos que ya he planeado (FGF)

En resumen, se presenta en la figura 66 los elementos clave que se han incorporado durante estos dos cursos escolares al proceso de enseñanza-aprendizaje, como son la potenciación en el aula de la autoestima, los debates, aumento de las visitas al entorno, técnicas de habilidades sociales, participación en concursos, utilización de refuerzos y alabanzas, facilitación de espacios para la autonomía, incorporación de proyectos, agrupamientos heterogéneos, agrupamientos por parejas, espacios de aula más flexibles, etc.

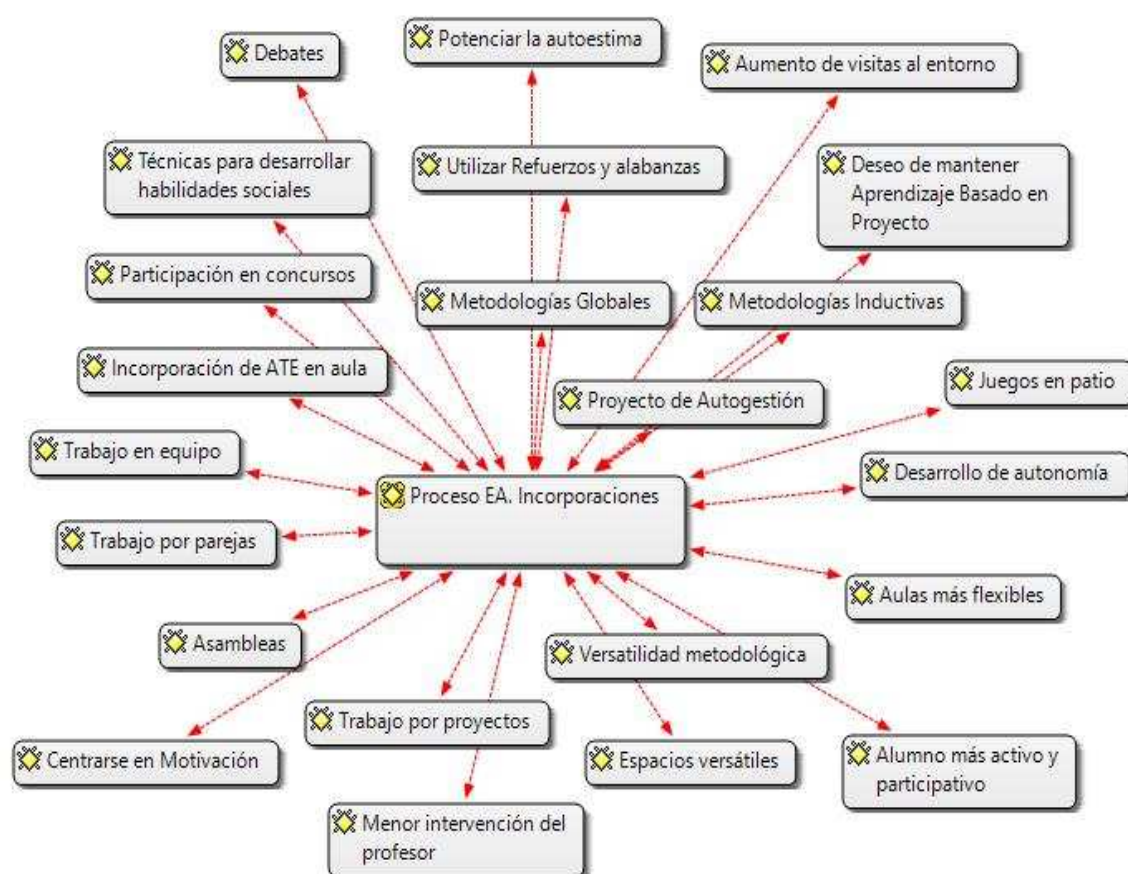


Figura 66. Elementos incorporados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fase Final.

vi. Agrupamientos

En las aulas donde los profesores incorporan la versatilidad metodológica, se realizan **diferentes agrupamientos** según los objetivos a desarrollar en cada actividad. En ocasiones se han desarrollado por parejas, en otras en equipos de 4 o de 3. Los criterios que se han tenido en cuenta han sido básicamente relacionales y se han fomentado los grupos heterogéneos. También se ha buscado que los alumnos mantuvieran contacto con casi todos los compañeros de clase.

Trabajando con distintas metodologías –trabajo en parejas, en equipo, en gran grupo, individual, investigación, memorización, trabajo por tareas y proyectos, etc. El trabajo en equipo y por proyectos les ha motivado muchísimo (MM1415)

vii. Desarrollo profesional

Durante los dos cursos escolares, además de realizar asesoramiento, consultoría y espacios de reflexión entre el equipo, se realiza formación en el centro adaptada a las necesidades detectadas. La formación se realiza en el mismo centro, en el mismo espacio y horario previsto para las sesiones destinadas para los encuentros y espacios de reflexión.

Se ha realizado el Seminario programado con aprovechamiento por la mayor parte del profesorado (MM1415)

Para las distintas temáticas se trabajaban aspectos del contenido curricular real para que se pudiera poner en práctica. En este espacio se ha ofrecido formación en las siguientes áreas:

- Programación didáctica acorde a la LOMCE (competencias y evaluación): Se establecen relaciones entre los estándares, las actividades y tareas y los sistemas de evaluación.
- Sistemas e instrumentos de evaluación: Formas de globales de evaluación, evaluación formativa, coevaluación y autoevaluación. Además se profundiza en rúbricas y listas de control para la observación y exposiciones, teniendo en cuenta la Orden ECD65/2015.

- Revisión de las preguntas de los exámenes habituales. Profundización en el tipo de preguntas y su consecuente tipo de pensamiento que se desarrolla. Se analizan las pruebas competenciales de PISA.
- Agrupamientos de aula. Se trabajan las diferentes formas de realizar agrupamientos y se ejecuta un proyecto con los posibles agrupamientos de aula.
- Elaboración de *blogs* y *Webquest*. Aprenden a crear un blog y una Webquest.

De todo lo trabajado se intentó realizar una Webquest para el proyecto de dinosaurios, proyecto común de centro. La dificultad para trabajar las TIC en aula se ha producido por la **falta de recursos técnicos**, baja calidad de la red *Wifi* (no se carga internet) y la baja calidad de los ordenadores en la sala de informática. La lentitud en solucionar esta problemática impidió desarrollar competencias digitales en profesores y alumnos. Se tarda en solucionar casi dos años. Finalmente, se consigue a final del mes de mayo de 2015 al insistir en la Delegación. Los temas formativos se recogen en la figura 67.



Figura 67. Temática formativa realizada. Fase Final

No hemos podido avanzar en la parte de la programación referida a las TIC que se planteaba en el seminario por problemas importantes con la WiFi y falta de continuidad en la temática de las reuniones. Hemos tenido durante todo el curso un problema con el WiFi del centro, que no permitía que las páginas web se cargaran como debían. Tras distintas comunicaciones con la JCCM se ha conseguido que la arreglaran, pero ya al final de curso.

Ha sido muy complicado –por no decir casi imposible- usar el aula Althia. Los ordenadores están bastante obsoletos y necesitan una actualización del software y del hardware (MM1415)

No obstante, se mantiene el interés por aprender a utilizar tecnologías digitales en el aula, ya que se propone para el siguiente curso *Buscar un seminario de formación (por ejemplo de Tics, pero ya por fin bien trabajado, con la WiFi actualmente funcionando) (MM1415).*

Lo que no se ha podido llevar a la práctica han sido las programaciones didácticas. Se han tenido largas sesiones de debate, de formación, de explicación, e incluso se les han facilitado documentos plantillas para realizar el proyecto del mercadillo de manera integrada en el currículo. A pesar de todo, las programaciones integradas no se han llegado a diseñar. Las **dificultades** o resistencias que los profesores expresan para realizar las programaciones son varias: a) **Perciben que la administración no les deja autonomía**, y por otro, si la administración facilita material para simplificar su trabajo, prefieren utilizar el material que les aporta la administración aunque sea para uso voluntario.

Profesor- Yo no he realizado la programación porque como estaba en 2º, (no se aplicaba todavía el currículo de la LOMCE), he mantenido la que tenía. Si nos llegamos a meter de lleno en esas programaciones, en esos indicadores, en todo, y luego resulta que al final, te las hacen ellos. La verdad, dejan poco margen. Lo haces todo y luego llega la administración y te lo da o te lo cambia.

Profesora: Luego te lo cambia y no te sirve de nada lo que tenías.

Directora- Es opcional, nos han dado un material opcional. Pero claro ante la perspectiva de que es más barato que las editoriales y está adaptado completamente a la LOMCE... (FGF)

b) La **sensación de incertidumbre frente a los cambios políticos** que, a su vez, genera nuevos cambios en la legislación, más la segregación y c) **fragmentación**

curricular por comunidades, también dificulta que los profesores se impliquen en la elaboración de programaciones.

Profesora- Con todos estos estándares. Yo tendré que poner un mínimo de los mínimos “que sepan hacer una frase con 4 palabras. Punto pelota” Yo estoy negra con la LOMCE,

Profesora- Yo lo que no sé, y a nivel de pacto, y es verdad, se lleva diciendo un montón de tiempo en educación. Es que antes no sabían y ahora, ¿con el cambio de la LOMCE con tanto estándares te van a salir más listos? por decirlo de alguna manera. Yo es que no lo entiendo. Yo creo que tendría que haber ya una continuidad. Es una cosa... que en un país cada cuatro años LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE... ¡se cambia!

Profesor- Ni en las mismas comunidades, porque las competencias que están aquí no se dan allí. En una comunidad autónoma hay que en otra, en otras...tal. Y así vamos a ver quién puede más. Lo que se dice en una comunidad autónoma no sirve para otra. Y otra cosa, los interinos aquí en esta comunidad estamos a expensas de todo. (FGF)

d) El **profesorado interino**, que en este centro el último año han sido 4 profesores, no considera necesario realizar las programaciones con antelación porque no sabe en qué curso va a estar al año siguiente, y tampoco se siente perteneciente al centro para realizar las votaciones pertinentes para el curso siguiente, en cuanto a material o metodologías se refiere, ya que al año siguiente ellos no estarán.

Profesor interino: Ahora ¿para qué me voy a preparar yo el proyecto no sé qué? ¿Cómo voy a votar yo aquí qué ciclo voy a coger o qué material si no voy a estar yo? A mí me llaman el día 13 “toma aquí tienes pin pan pum” Entonces... son muchos factores los que hay, antes de desarrollar este tipo de cosas porque yo estoy harto de ir a cursos y hacer cursos y estar en exclusiva haciendo cosas, que luego a mí no me valen para nada y para la persona que viene tampoco [...] porque yo me tiro haciendo este tipo de cosas y no me sirven para nada. ¡Qué voy a programar yo, si no sé al curso que voy! Programo para 4º si voy a ir a otro centro, con otros alumnos, con otras condiciones, con otro ideario, con otras familias. Entonces, no le encuentro sentido. (FGF)

e) **Escisión entre la administración y su trabajo**. Interpreta las programaciones didácticas como una exigencia que no tiene nada que ver con su práctica docente. Además se vive con un **excesivo nivel burocrático** y algo inútil.

Profesor- Nosotros estamos pendiente de enseñar y los de fuera están pendientes de que esté todo organizadito y fuera. ¿Por qué a los que estamos en un colegio odiamos lo de programar, la burocracia y todo, y a los de fuera, les encanta? Es mi pregunta. Yo tenía una compañera que llevaba 30 años dando clase a 1º y 2º, 1º-2º, 1º-2º. No tenía nada escrito y decía “qué venga el inspector y me eche. Yo no tengo relacionado qué criterio con qué indicador pero el chiquillo que se ponga a leer con él, que se ponga a escribir. Y esa es la realidad, ¿sabes? Que venga el inspector a ver cómo trabajo. Eso es evidencia. Lo curioso es que quieren que esté plasmado aunque tú no lo trabajes

Profesora- Luego de todo lo que ha programado el profesor, llega a su clase y no hace nada.

Consultor- la programación es un plan de trabajo. Y se hacen muchísimas cosas que es una pena que no se quede reflejado.

Profesora- ¿dónde? ¿En un papel que va a inspección y que no se lee? ¡Casi es mejor ponerlo en Facebook, que lo compartes y lo ve la gente!

f) Se percibe como un **documento muy extenso, rígido** y laborioso.

Consultor- Una buena programación es flexible y se puede modificar. Puedes plantear varios estándares de aprendizaje realizando dos actividades y excursiones.

Profesora- Pero eso no nos lo piden, ¡no nos lo piden! Nos piden un taco de ciento y pico hojas...

Consultor- no, no es necesario ese volumen. Deben ser más concretas.

Profesora- Bueno te voy a hacer caso, voy entregar 4 folios que es la realidad mía. Yo creo que me lo van a devolver, eh? Me lo van echar para atrás. Si es que es lamentable, es un guion tan rígido... Y ahora más. Si con sólo los estándares, te digo yo que son ciento y pico folios.

g) Por último, otro aspecto que ha impedido la elaboración de las programaciones es el hecho de ser algo nuevo, y estar más pendiente de **la forma y la estructura** que de su contenido. Han estado más preocupados en cómo deben hacerse que el contenido y el sentido que tienen.

Directora- Había tantas cosas nuevas este año que nos ha sobrepasado. Nos hemos centrado más en los cambios de legislación, los cambios de curriculum y todo eso, que luego en poder hacer otras cosas. Yo creo que si hubiera seguido el curriculum como estaba... Porque cuando ya lo conoces ya sabes cómo lo puedes hacer. La cuestión es que como nos lo han cambiado, estábamos tan centrados en los aspectos burocráticos y en hacer las cosas como manda la nueva ley que intentar ser creativos. (FGF)

En la figura 68 se muestran los elementos que el profesorado considera como obstáculos para la elaboración de las programaciones educativas o el diseño de instrucción.

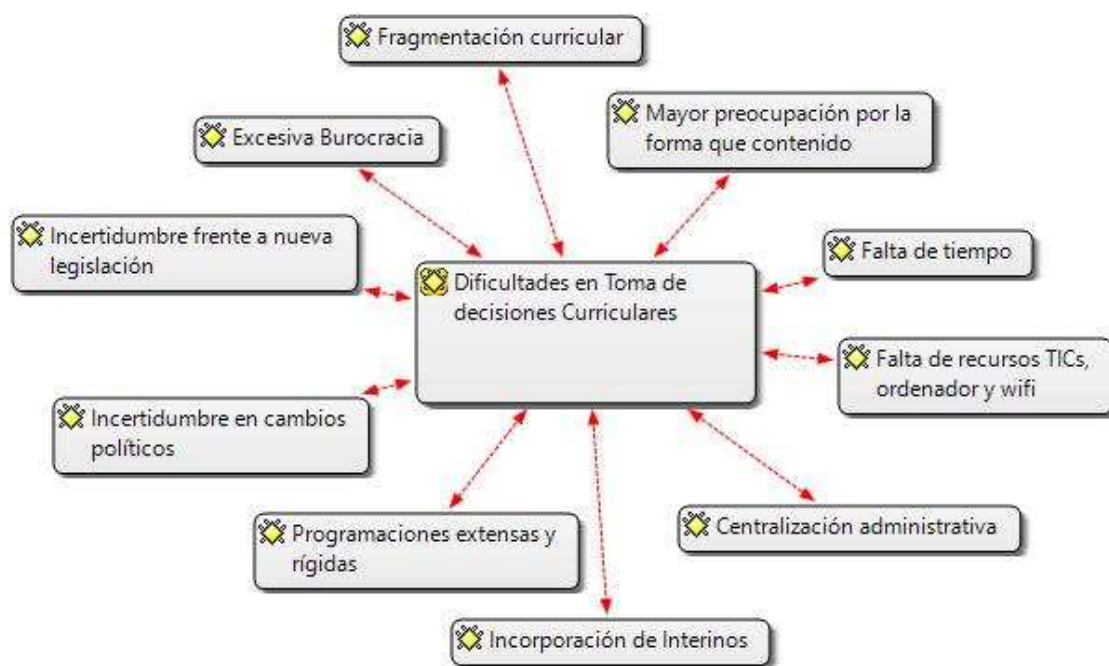


Figura 68. Dificultades en la toma de decisiones curriculares. Fase final

Por otro lado, se aprecian **indicadores de mejora** como organización educativa, por ejemplo, la incorporación de un plan de autoevaluación mediante cuestionarios para valorar tres dimensiones: a) el proceso de enseñanza-aprendizaje, b) la organización y funcionamiento del centro y c) las relaciones del centro con el entorno. Todo ello se recoge en la memoria del centro (MM1415):

Desde el punto de vista de nuestro Centro Educativo este plan de Autoevaluación tiene como principal objetivo proporcionar al Centro y a la comunidad educativa elementos que nos permitan profundizar en el conocimiento y reflexionar sobre la propia acción, para poder abordar, de forma coherente, todas aquellas decisiones que nos permitan dar una respuesta de calidad en cada uno de sus ámbitos de actuación. Concretamente este plan de autoevaluación pretende:

Identificar metas y objetivos compartidos y posibilitar la planificación de cambios.

Garantizar la revisión continua y la adopción de nuevas iniciativas.

Permitir una mejor comprensión de la práctica docente y del contexto en el que se inscribe, por parte del profesorado individualmente y en equipo y por parte de la comunidad educativa.

Ser un punto de partida para la planificación de procesos de formación y asesoramiento de los docentes.

Motivar y contribuir a difundir una cultura de cambio, de innovación y permanente investigación educativa dentro de nuestro entorno educativo.

Mejorar los procedimientos, las técnicas e instrumentos de la propia evaluación

viii. Coordinaciones con entidades exteriores o visitas externas

El equipo directivo mantiene reuniones con los representantes del AMPA en relación a las diferentes actividades facilitándole el desarrollo de las mismas

Cuando ha sido necesario, se han realizado coordinaciones con todos aquellos profesionales que tienen implicación con los alumnos del centro, como servicios sociales, salud mental, logopedas, etc.

En esta ocasión no se realizaron las visitas a los centros por falta de horario del orientador, que está compartido con otros centros. El centro sí ha enviado información a las familias y ha derivado la información a los IES de los alumnos.

Las visitas al centro para realizar actividades en él y salidas de los alumnos al entorno han aumentado considerablemente. De dos salidas pasan a realizar 13 y 12 el segundo año. Las visitas al centro también aumentan de 4 a 8, y hasta 9 en los años sucesivos. En el gráfico 21 se puede ver la evolución de los datos y resultados.

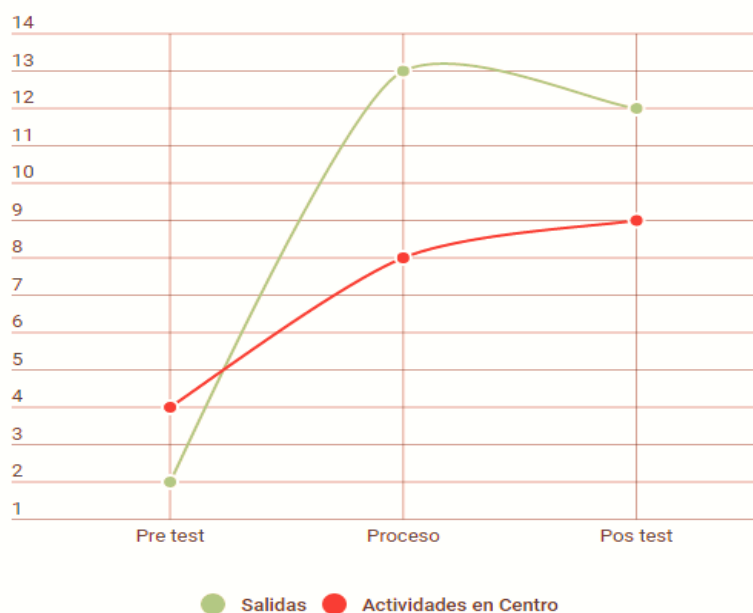


Gráfico 21. Salidas educativas, visitas y contacto con el entorno del alumnado. Fase final

ix. Recursos del centro

Se han mantenido los mismos recursos durante estos dos cursos escolares. El mobiliario (un tanto deteriorado y poco estético) sigue estando en las mismas condiciones. Los profesores suelen decorar las aulas con los trabajos de los alumnos haciéndolas mucho más agradables.

El material didáctico manipulable sigue guardado en zonas para ello. Aunque al revisarlo sí se han llevado a las aulas *sets* con muñecos de anatomía para montar, que estaban intactos.

También se propuso que el aula de música tuviera instrumentos a libre disposición y no guardados en una zona habilitada para su custodia. No se puede diferenciar que es el aula de música hasta que no se decide sacar del armario los instrumentos a ella; además este gesto se hace en momentos puntuales o para un evento concreto. Un ejemplo del gran material musical que se tiene guardado se puede ver en la ilustración 17.



Ilustración 17. Instrumentos musicales de la sala desván.

Los recursos de Tecnologías de la información y comunicación (TIC) no se han podido utilizar por ausencia de *Wifi*. Esta situación se detecta en la fase pre test (septiembre 2013), momento que se tuvieron serias dificultades a la hora de realizar las pruebas de habilidades de manera *online*. Se puso en conocimiento de la Delegación y de los responsables, sin embargo, no se produce el arreglo hasta final de curso (mayo de 2015) tras numerosas llamadas y correos electrónicos. Para los siguientes cursos podrán hacer uso de ella.

Se observa mal funcionamiento de los 12 ordenadores de la sala *Althia* (informática). Esto se debe a que la Delegación retira el mantenimiento informático de los centros, teniendo que asumir este coste el propio centro. En el curso no presenta solución, salvo la donación de equipos informáticos al centro.

Surge un nuevo proyecto haciendo uso de los **videojuegos**, para los niños con dificultad motora. En esta ocasión, la *Wii* se propone como un elemento de interés, en el que a través del videojuego el niño entrenará determinados movimientos. Se lleva a cabo en la sala destinada a fisioterapia y es el fisioterapeuta quien lo coordina. Los efectos están resultando muy positivos en los niños más mayores (según transmite el fisioterapeuta en una entrevista).

B. *Equipo Directivo*

El equipo directivo se compone de la Directora (tutora del Grupo B de alumnos), Jefa de Estudios (tutora del Grupo A) de alumnos y el secretario.

Durante el segundo de año de intervención del proyecto, la Jefa de Estudios permanece de baja por maternidad durante todo el curso escolar. Esta situación afecta a la relación entre el equipo y la dirección del centro.

i. *Estilo Directivo*

El equipo directivo mantiene una actitud abierta al proyecto y a escuchar al resto del equipo en sus inicios. Sin embargo, la ausencia de la Jefa de Estudios supone, por un lado sobre carga a la dirección del centro y por otro, un vacío en el resto del equipo. El intento de hacer partícipe a los miembros del equipo por parte de la dirección, durante el segundo año, no se vivió así, según expresan en una entrevista:

Conserjería- Informar, correos, reuniones cada semana y aun así la gente lo ha visto como un intento de acercamiento. A ver, ella a lo mejor no puede tomarse el café y tener una charla distendida porque tiene mogollón de papeles, convoca una reunión general y lo cuenta todo. No sé, el ambiente general de los profesores está como enraizado (EFA)

El equipo expresa la necesidad de una **figura de dirección**. No siente que la haya habido durante este último curso, de hecho el clima del equipo durante el primer año de intervención es mejor que tras el segundo año.

Profesora- Yo también pienso que falta la figura de un coordinador o alguien que dirija un poco esto. Es que imposible si no. Nos vamos juntando y decimos: Oye y ¿tú que estás haciendo? ¿Nos miramos esto? Un poco a nuestro aire, entonces yo creo, que es necesario la figura de alguien que guíe todo este proceso. (FGP)

ATE- Un clima distendido te hace que tú, sin ser una cosa tuya participes tanto en los niños como en los adultos. La dirección para mí es fundamental porque como funcione la cabeza, hace que los demás funcionemos de una manera o de otra. Pero si tú me miras por arriba, yo me hago pequeñita y procuro pasar lo más desapercibida posible. (EFA)

Expresa una dirección que sepa guiar el proceso pero destacan un **estilo directivo** concreto: un equipo unificado.

Directora-Bueno yo voy a decir una cosa que he visto todo este curso, y es que la que se ocupaba de esto, es XX (la jefa de estudios) porque yo soy un poco más pava, que es la que saber dinamizar, y que dice vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro...

Y la cuestión, por ejemplo de la falta de XX, me ha superado a veces porque el nivel de burocracia que a mí me ha supuesto, la falta de ella, pues se nota. Y además ella es mucho más coordinadora, mucho más apañá [sic], más organizada que yo.

Profesora- Cuando el proyecto de los animales, ella se ocupa de los dibujos, los reparte y hace “pa, pá, pa”. Sí que es verdad que ella...en ese aspecto, sí que...

Directora-Yo para las tareas más burocráticas, sí que...pero es ella la que mueve se mueve más, propone más y...se ha notado muchísimo que no está ella. (FGP)

Conserjería: Necesitamos a X (jefa de estudios) como agua de mayo.

ATE: Para mí, la directora y la jefa de estudios, dentro de que son diferentes al máximo, se llevan muy bien, por lo menos en lo que nos interesa a nosotros que es la dirección del colegio, se complementan muy bien o están de acuerdo o no, eso a nosotros no nos importa pero lo que sí vemos es que la imagen que sale del despacho es que estamos las dos una. Con lo cual nosotros funcionamos bien. Hay una línea de trabajo, hay una línea de colegio y sabemos por dónde caminar (EFA)

Pero también, una **figura dinámica**, asertiva, con habilidades sociales y a la vez firme.

Ate: la jefa de estudios es la persona que quita importancia, la directora no es que meta caña, sino que por su carácter es más seria, menos comunicativa y la jefa de estudios es la que... no sé, es que no sé cómo explicarlo.

Conserjería: La jefa de estudios tiene más habilidades sociales,

Ate: claro, exactamente, La jefe de estudios tiene más mano izquierda. La directora es muy trabajadora pero a veces le falta “el capear el tema” y otras, por qué no decirlo “NO, yo soy la directora” (EFA)

Una dificultad con la que se tropieza la dirección de un centro público tiene que ver con la **contratación fija** de los profesores, por un lado, y lo poco secundada que pueda estar por la **administración** a la hora de tener que tomar medidas.

Conserjería- la gente que ha venido nueva, definitiva que tiene genio, que tiene carácter y si la dinámica del centro que se estaba siguiendo no es como ellos creían

Ate. Si tu vienes a un centro definitivo, tú dices “yo en mi clase hago lo que quiero”

Conserjería. Pero sí la dirección ha ido a delegación para intentar tomar medidas y les han parado los pies. Han ido, han dicho, pero la delegación no ha respondido. La burocracia que ha pedido delegación, ha llenado, han pedido han intentado que se tomaran medidas y... (EFA)

Situaciones como ésta, en la que un miembro del profesorado que incumple con sus funciones docentes no tenga ninguna consecuencia, genera mal clima entre los compañeros.

Profesora- Lo de X. lo de X. a mí me parece una cosa seria, eh? X está desquiciado y por el bien de los niños y por el suyo propio se tiene que tomar una decisión con él o se tiene que plantear algo, pero es que, si yo tengo a mi hijo aquí, lo saco del colegio (FGF)

Conserjería- y si yo soy compañero, soy fijo, y veo que no pasa nada, sigo haciendo lo mismo... (EFA)

Las características ideales de un buen director pedagógico para el centro, según la percepción del equipo docente y no docente, se muestran en la figura 69, donde se equilibra la figura de autoridad con la flexibilidad y habilidades sociales para poder gestionar con calidad el centro, según expresa el equipo.

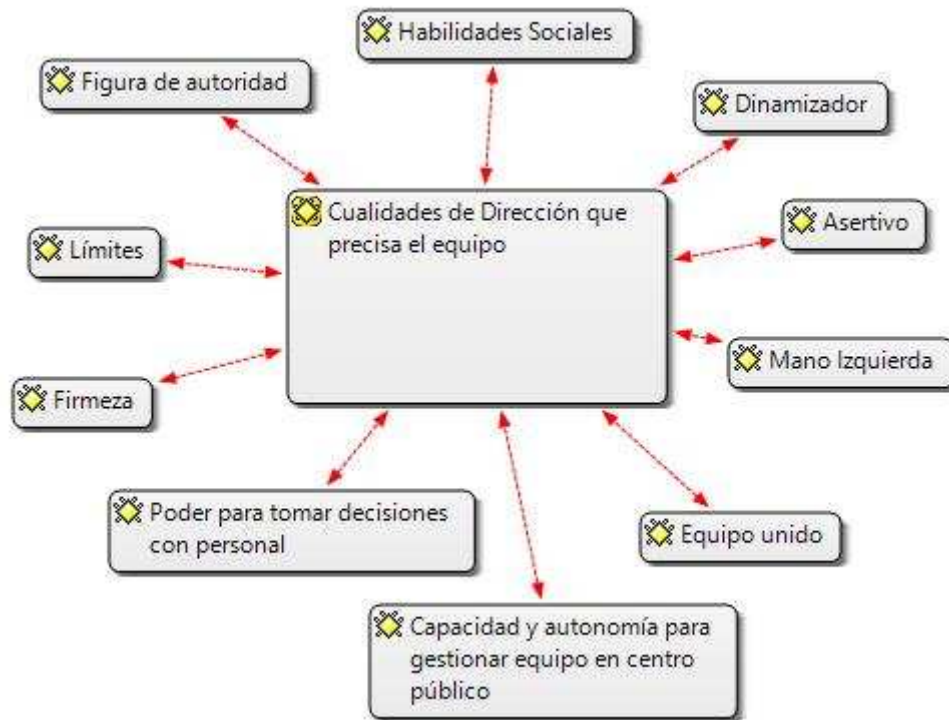


Figura 69. Características que buscan el equipo docente y no docente en el equipo directivo. Fase final

C. Profesorado

El proyecto se propone inicialmente para los dos grupos de 2º ciclo de primaria. Inician las reuniones 4 profesores del grupo A (3º) y el grupo B (4º). Durante el mes de octubre de este primer curso, la incorporación del profesorado a las sesiones de trabajo fue elevada y mantenida en el tiempo. Desde ese momento hasta el final del proyecto, asiste una media de 12-14 profesores de un total de 15 que hay en el centro.

Las rotaciones de personal en el centro son muy frecuentes. Cada curso suelen cambiar unos 5-6 más orientador o pedagogo terapeuta. La falta de tiempo y las incorporaciones justo a comienzo del primer día lectivo dificulta que haya una **coordinación** entre ellos y que se realicen las **programaciones competenciales**, tal y como se refleja en el apartado *desarrollo profesional*. Estos cambios conllevan retrasar la evolución del proyecto, ya que se incorporan al proyecto 6 personas nuevas. No obstante, asisten a las reuniones como el resto con interés.

El inicio del proyecto, en el primer año, se recibe con entusiasmo. Además, para facilitar la comunicación horizontal se crea un grupo de *google* donde se incorporan ideas, recursos, proyectos, reflexiones, etc. La actividad de este grupo *google* fue frecuente.

Durante el segundo año, la participación en el grupo es cada vez menor hasta ser inexistente. La última intervención en el grupo *google* se realiza el 23 de octubre de 2014. El equipo lo relaciona con el agobio y estrés que sienten y a la falta de tiempo.

Tutora grupo B- Había tantas cosas este año, que... nos ha sobrepasado

El proyecto del *Mercadillo Solidario* realizado en la Navidad del segundo año se vive por un lado como un reto con gran implicación de todo el profesorado, sin embargo, al no integrar el *Proyecto Mercadillo* como una propuesta curricular han sentido que además de trabajar en el aula tenían que preparar el mercadillo, hecho que ha supuesto un desgaste. Los motivos que se dan para no preparar las programaciones se han comentado en el apartado *desarrollo profesional*, no obstante el nivel de estrés se aprecia en los diferentes grupos de discusión y en la memoria., donde se repite la palabra agobio

Consultor- ¿Qué otros aspectos veis que podemos mejorar para avanzar en nuestro proyecto, aparte de la dinamización, la programación, la implicación que habéis mencionado?

Directora- Un presupuesto para Lexatin [ansiolítico] (FGF)

Aunque algunos se han atrevido a innovar un poco en clase (haciendo eventualmente portfolios, presentaciones, trabajos en grupo, en parejas, etc.), en ocasiones ha supuesto demasiado estrés para gran parte de los profesores, principalmente en las sesiones para la organización del mercadillo como proyecto de centro, y en las sesiones de reflexión sobre los elementos del currículo y las programaciones didácticas (MM1415)

Los elementos característicos que han acompañado al equipo durante este periodo de transformación se reflejan en la figura 70.

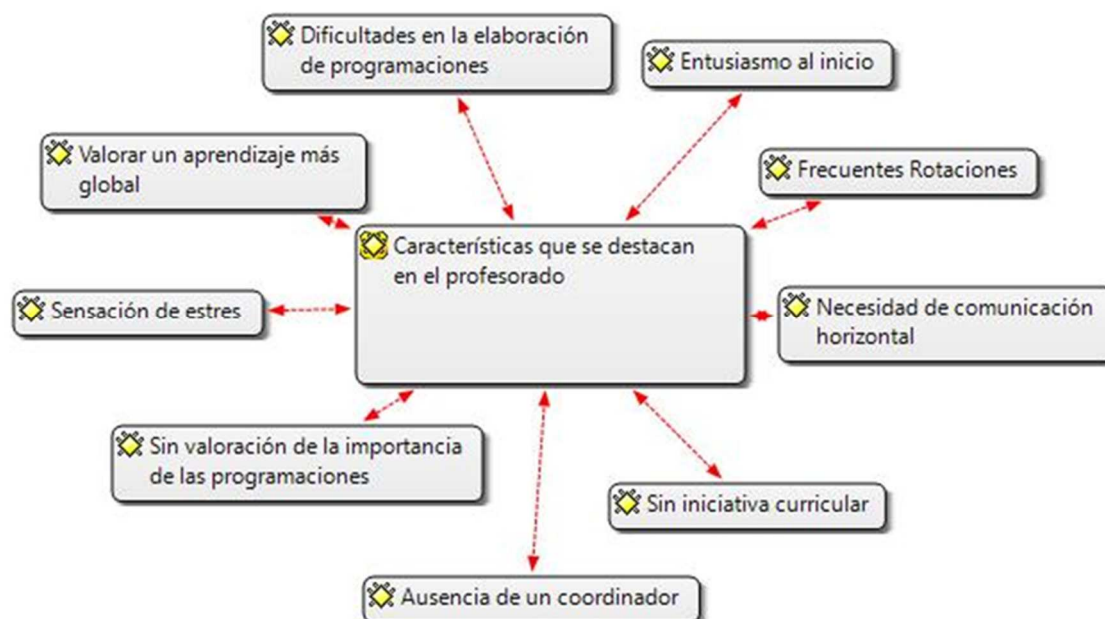


Figura 70. Características del equipo docente durante la fase de transformación. Fase pos test.

No obstante, el profesorado valora los cambios que se han realizado desde el inicio y en qué grado, tanto en el aula como el centro, mediante un cuestionario “*ad hoc*” que evalúa las dimensiones del centro versátil, tal y como se recoge en el capítulo tercero según Martín-Moreno Cerrillo (2007). Algunas respuestas no fueron contestadas, motivo por el que en gráfico 23 varía el número de respuestas.

- Los **elementos que se han modificado** son la incorporación de metodologías diversas en el aula, realización de agrupamientos, adaptación de horarios al ritmo del alumnado, mayor variedad de material didáctico y no sólo el libro de texto, realizar una evaluación mediante otras tareas que no sean examen, ofrecer *feedback* al alumnado y favorecer la cooperación para la mejora de la convivencia. Es decir, en los elementos específicos del aula.
- Los **elementos que presentan menor variación** son aquellos relacionados con la organización educativa y la coordinación como son la participación del centro en el entorno o viceversa, la participación de familias u otros centros, la reorganización de personal para favorecer el aprendizaje y la realización de proyectos integrando materias de otros compañeros.

El gráfico 22 recoge los datos del cuestionario (CECV) respondido por 12 profesores en relación a su progresión hacia el centro versátil. Cada ítem recoge indicadores específicos característicos de un centro versátil según se ha descrito en el marco teórico. Las respuestas de escala Likert se ofrecen en 4 niveles: poco, algo, bastante, mucho; siendo 1 poco y 4 mucho. Por ejemplo, el ítem 1, *se está incrementando mi participación en la toma de decisiones del centro*, el gráfico 22 recoge los siguientes datos: 1 profesor indica que poco (nivel 1 de color azul), 2 profesores indican que algo, el nivel 2 (naranja), 3 profesores responden que bastante, nivel 3 (gris) y el resto del profesorado no ha respondido a este ítem.

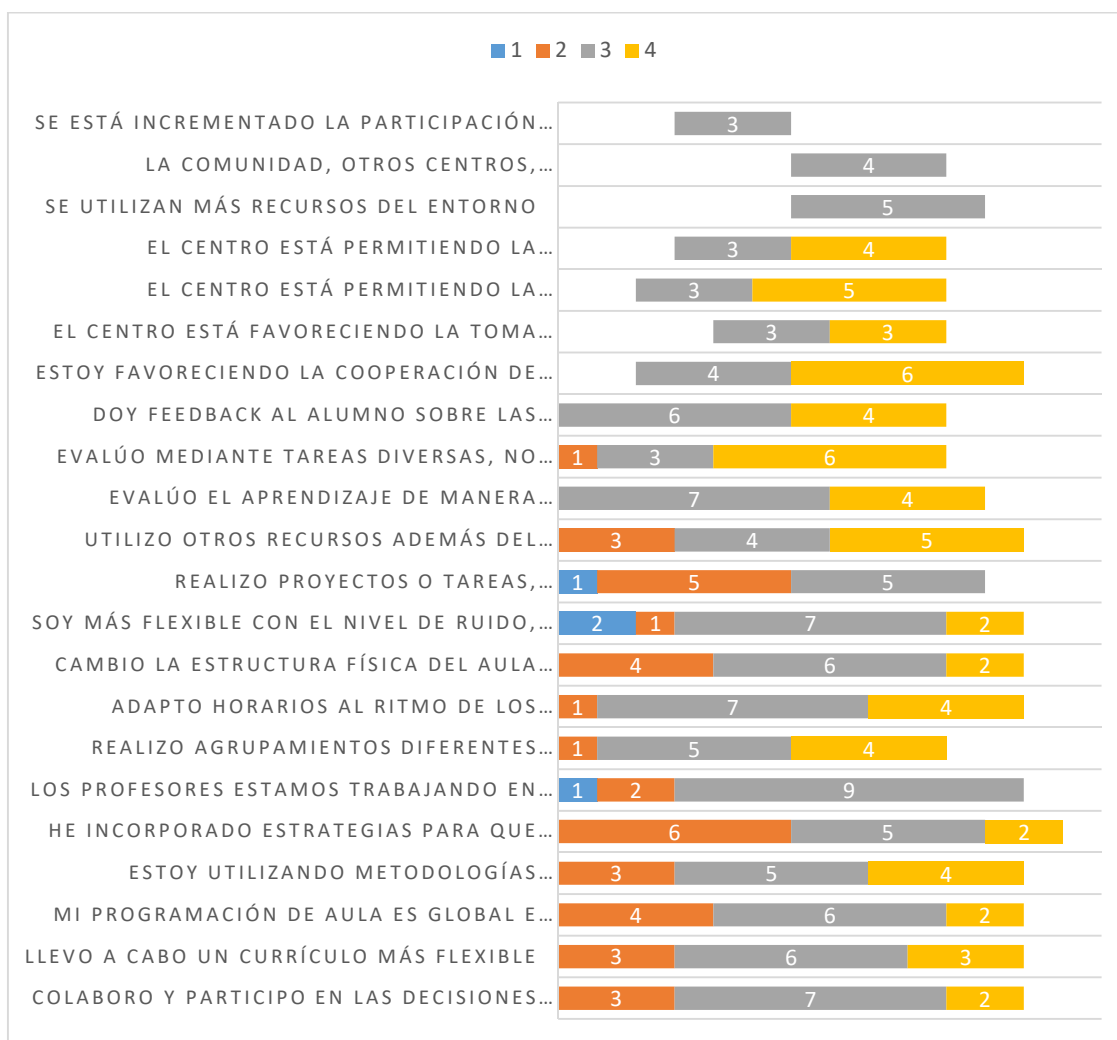


Gráfico 22. Valoración de los profesores sobre su progreso hacia un centro versátil. Cuestionario CECV. Final

Ante las preguntas abiertas sobre qué propuestas de mejora realiza, el profesorado plantea:

- Implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, sobre todo los padres
- Estrecha colaboración entre el profesorado
- Mejorar los recursos de aula

Cabe destacar que el profesorado de primaria que desarrolla una **programación global con un currículo flexible fomentando metodologías y técnicas para el desarrollo competencial** son los profesores del grupo B y del grupo C. alguna de las iniciativas que han llevado a cabo se recogen en la memoria.

Grupo B.

Se han realizado distintos proyectos a lo largo del curso, que han motivado mucho a los alumnos. De hecho, a través de uno de los proyectos ganamos el concurso del Ayuntamiento de creación de un libro gigante sobre los “900 años de Alvar Fáñez de Minaya”.

Han trabajado con el ordenador realizando tareas y proyectos. También se ha trabajado conscientemente por parte de las profesoras la valoración de cada uno de los trabajos y comentarios adecuados de los alumnos. En los momentos de discusión y de pelea se razonaba la situación con todos los alumnos del grupo. Se analizaban las distintas situaciones de conflicto y se llegaba a un acuerdo (MM1415)

Grupo C

Hemos realizado trabajos en grupo y por parejas, análisis de noticias, lecturas previas a las exposiciones de la profesora, muchas exposiciones orales, rincones temáticos cada quince días y zonas de portfolio (EFA)

Haciendo posters y redacciones, y exponiendo los trabajos oralmente. Han avanzado muchísimo en general. Además, se ha fomentado la unión del grupo completo (MM1415)

El profesorado del centro reconoce haber incorporado diferentes prácticas educativas en el aula durante estos dos cursos escolares. Estas nuevas prácticas se recogen en la figura 71

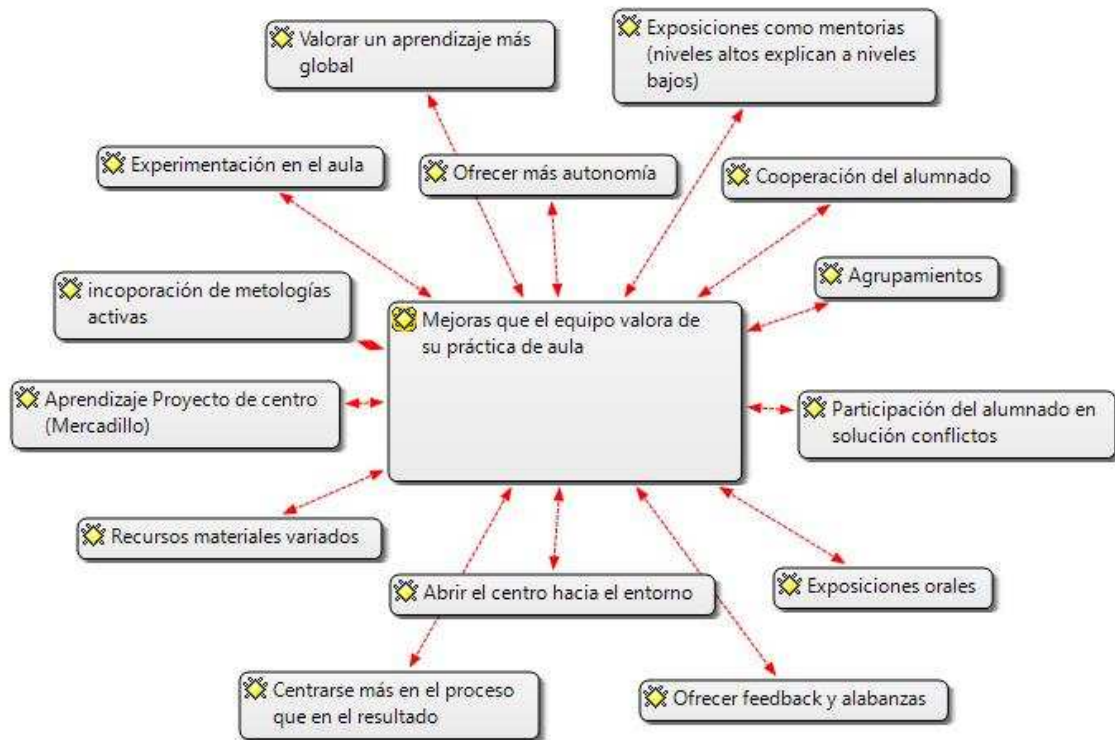


Figura 71. Mejoras e Incorporaciones que el equipo valora que ha introducido en su práctica educativa. Fase pos test

i. Motivación

Se detecta la necesidad de valorar la motivación durante el tercer trimestre del segundo año, casi al finalizar el proyecto, por los motivos ya descritos anteriormente en la fase inicial. Los sucesos están relacionados con la sospecha de que el equipo pueda presentar sintomatología afín al síndrome *Burnout*. Lo que deriva en el análisis más profundo sobre los elementos que invitan a la auto-motivación y qué nos moviliza hacia un desarrollo psicológico saludable (Ryan y Deci, 2000).

Al situarlo en un contexto concreto: el proceso de transformación de una organización educativa, y cómo los equipos establecen ciertos roles además de motores para el aprendizaje, se profundiza en la prueba de Valderrama (2015) para hallar el perfil motivacional y su relación con los roles en el equipo como motor del aprendizaje organizativo y por ende, del aprendizaje del alumnado.

El objetivo propuesto es identificar el perfil motivacional del profesorado más implicado en su propio aprendizaje, que han incorporado metodologías activas y colaborativas y que proponen ir en una misma dirección organizativa

En la elaboración de esta prueba participan 13 profesores a excepción de la directora, quien se siente estresada al inicio de la prueba y decide parar y no participar. La propuesta del consultor es que lo realice en otro momento, pero se niega. Los profesores que mayor implicación muestran de manera activa y crean aulas versátiles, trabajo en equipo tanto en el aula como entre ellos y trabajar con modelos centrados en el aprendizaje, con obtención de buenos resultados en el alumnado son cuatro:

- Profesora de Infantil que participa activamente en el proyecto.
- Profesora tutora de 3º del primer año. Grupo A.
- Profesora tutora de 5º. Grupo B
- Profesora tutora de 6º de primaria. Grupo C.

El perfil que obtenemos de las tres docentes que han introducido cambios en su aula, han participado en las reuniones de reflexión pedagógica y mantenido una actitud de aprendizaje, es muy similar. Las tres obtienen puntuaciones bajas en poder y hedonismo, una puntuación intermedia en seguridad, y una puntuación muy alta en el perfil cooperación, logro, exploración y contribución. Los datos se observan en el gráfico 22.b. Por otro lado, el resto del profesorado tiene un perfil con mayor variabilidad, aunque en su mayoría obtienen una puntuación alta en exploración y contribución y baja en conservación (gráfico 22.c)

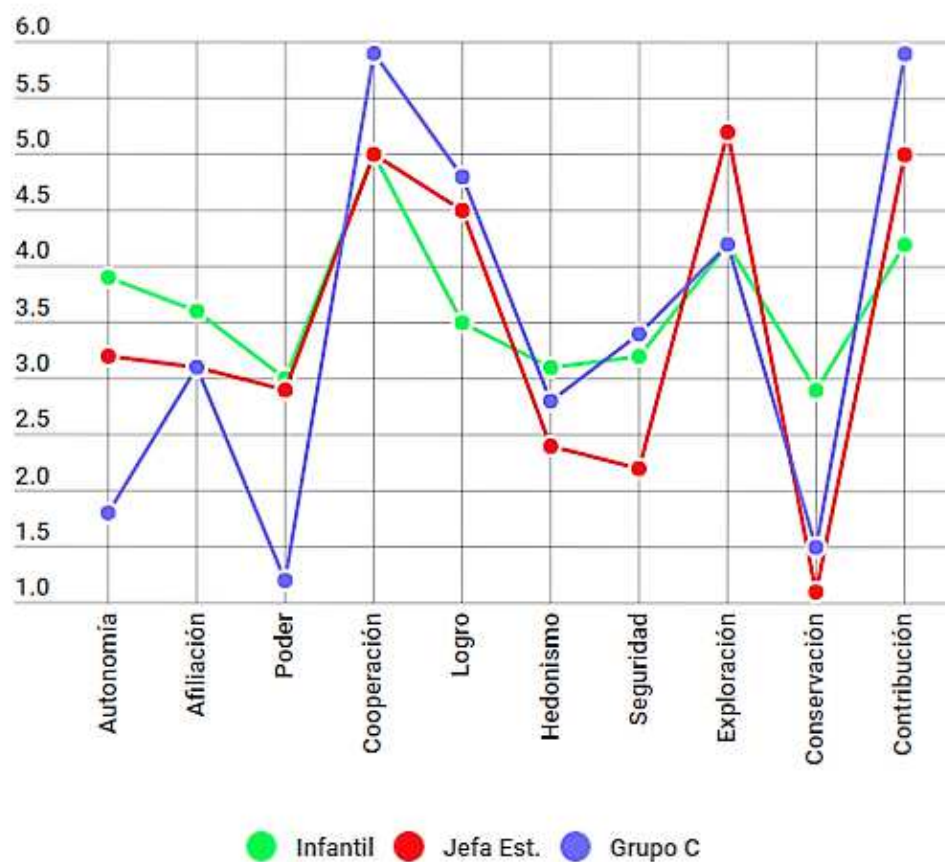


Gráfico 22.b. Perfil motivacional de los profesores implicados en el proyecto

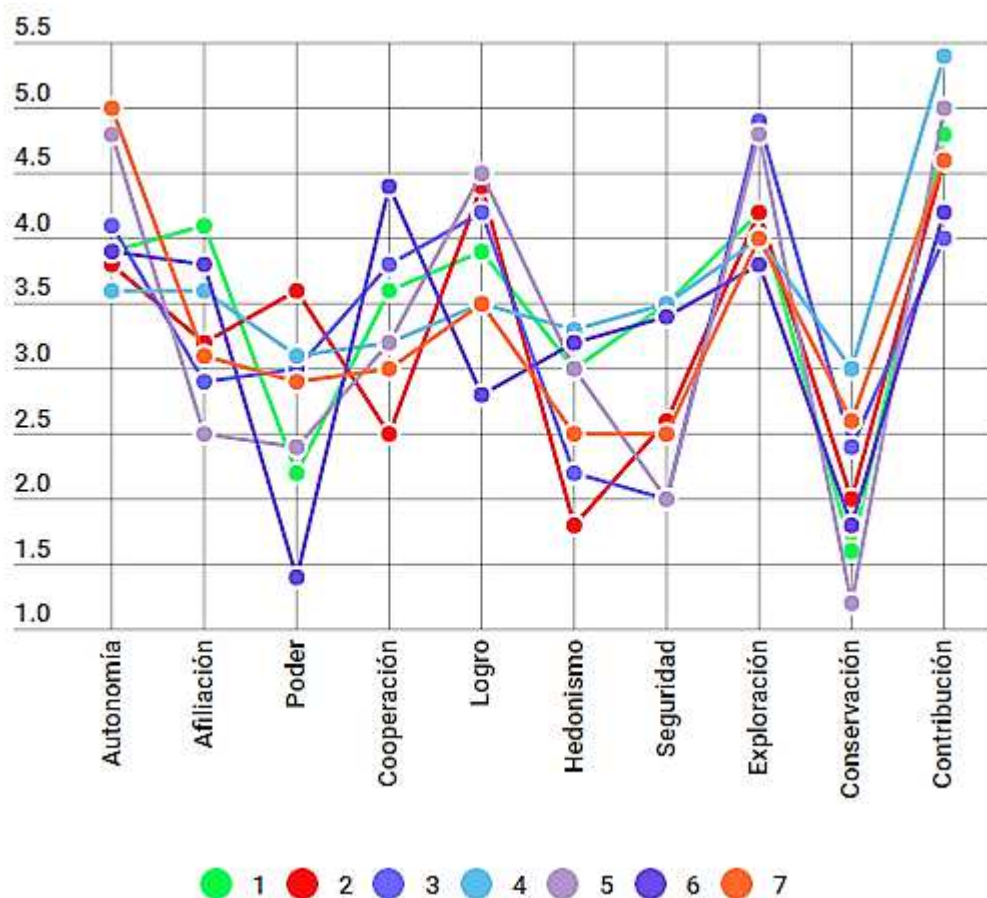


Gráfico 22.c. Perfil motivacional del resto del equipo que participa en el proyecto pero no de manera tan implicada ni realizando cambios metodológicos tan significativos con consecuencias en sus alumnos.

ii. Satisfacción

Para valorar los resultados obtenidos el aprendizaje del equipo durante estos dos cursos en el proyecto, se propone la realización de un *focus group* al profesorado participante: ¿Cómo os ha ayudado este espacio en vuestra práctica educativa, para qué te ha servido, qué has aprendido?

Una gran parte comentan que este espacio les ha servido de **ayuda terapéutica**.

Profesora- Estos momento a mí me han servido como desahogo, parece que comentas los agobios y viene mejor (FGF))

Profesor- Yo no me había encontrado faltas de respeto antes, hasta llegar a este centro, [...] Este espacio me ha servido de terapia (FGF)

Otros compañeros valoran que les ha ayudado a **reflexionar sobre la legislación**

Profesor- A mí me ha servido para compartir experiencias y también para seguir el hilo de los cambios que algunos compañeros han sufrido o están sufriendo con la LOMCE. Me ha servido para empaparme ya que de otro modo por mí mismo no me hubiera molestado en enterarme. Me ha servido de guía. (FGF)

Otros profesores han incorporado **metodologías centradas en el aprendizaje y activas**.

Profesora. A mí no me ha servido de terapia. Yo, la verdad, de plasmar, escribir en un papel lo que he hecho, como no sé ni los estándares, ni los criterios y todo eso, yo no lo he hecho. Pero a mí me ha servido porque te quedas un poco obsoleto en el libro y en el cuaderno y yo sí que lo he plasmado, la verdad, organizar rincones en la clase, trabajar con portfolio, aprender con trabajos, hacer grupos, expresión oral... Es decir, que lo tienes ahí en la memoria porque lo has aprendido y sabes que hay que hacerlo pero es que parece que necesitas un enchufe clave para decir: ¡anda! Pero si yo también puedo hacerlo y sé. Y luego encima mi clase (6º) ha respondido, pues me he tirado todo el año haciendo trabajos hasta el final, pero luego a la hora de plasmarlo en un papel pues no sé, no tengo ni idea, no sé luego como puedo ponerlo en un papel (FGF)

El profesorado valora positivamente la utilidad de las reuniones de reflexión pedagógica. Consideran que les ha ayudado sobre todo como espacio terapéutico, para reflexionar sobre la legislación, reflexionar sobre la programación e incorporar modelo centrados en el aprendizaje. Todo esto se representa en la figura 72.



Figura 72. Valoración del profesorado sobre las sesiones de reflexión pedagógica. Fase pos test

El profesorado considera necesario introducir mejoras en el proceso de transformación para que pueda avanzar con claridad, como son:

- Una figura de coordinación en el centro
- Acuerdos finales en las reuniones
- Unificar criterios de medidas en convivencia
- Revisión conjunta de las normas

D. *Alumnado*

El alumnado de clase social media-baja y un alto porcentaje inmigrantes. En este último curso (2014/15) aumentan las solicitudes de matrícula. Se solicitan 17 plazas nuevas. La evolución de solicitudes en el transcurso del proyecto se muestra en el gráfico 24.

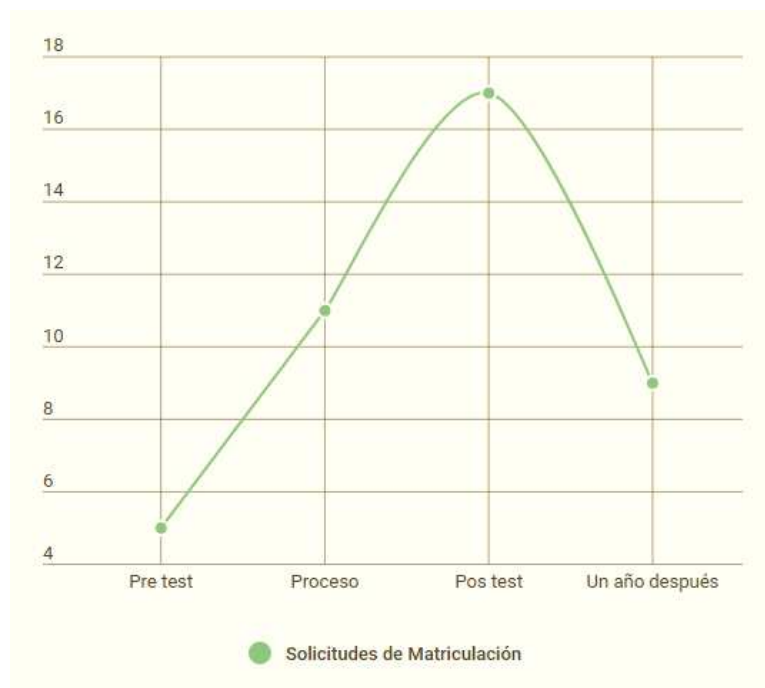


Gráfico 23. Gráfico de solicitudes de matriculación realizadas. Fase final

Se ha indicado que se produce mucha rotación en el alumnado, cambian de centro o se marchan de ciudad, y que en el transcurso de la investigación se observa variaciones en los datos. A continuación se describe el número de alumnos matriculados en cada curso durante la fase final.

- El GRUPO A finaliza 4°. Se compone de 19 alumnos distribuidos de la siguiente manera.



Gráfico 24. Distribución por género en el GRUPO A (4º Curso en fase final).

- El GRUPO B finaliza 5°. Son un total de 13 alumnos distribuidos de la siguiente manera

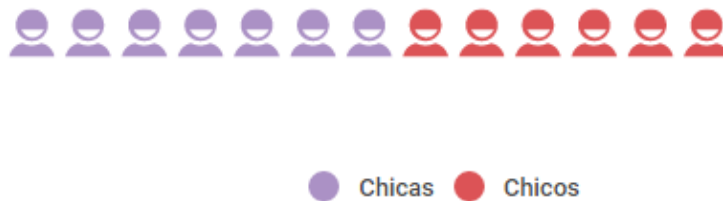


Gráfico 25. Distribución por género en el GRUPO B (5º curso en fase final)

- El GRUPO C, finaliza 6°. Matriculados 23 alumnos cuya distribución es:



Gráfico 26. Distribución por género en el GRUPO C (6º curso en fase pos test).

i. Atención Específica

Así como en la fase inicial, un elevado número de alumnado requería una atención específica, y las propuestas se recogían en la memoria, en esta fase final no se localiza en la documentación ninguna propuesta de intervención. Es probable que o bien, haya sido un error la no incorporación de este apartado en la memoria anual final, o bien no haya datos suficientes, ya que el orientador interino se despidió sin dejar elaborado ningún informe del alumnado que atendía.

ii. Competencias

La valoración que hace el profesorado sobre **desarrollo competencial social y habilidades comunicativas** adquiridas por el alumnado es muy positiva. De hecho se observa que este desarrollo ha repercutido en la convivencia general en el centro reduciendo el número de incidencias producidas.

Las competencias que han mejorado están relacionadas con la el diálogo, la toma de decisiones, pensamiento crítico, autonomía, negociación, habilidades sociales, la competencia social y cívica, es decir con parte de las competencias necesarias para el siglo XXI. Y cómo éstas además están relacionadas con la convivencia, es probable que esta mejora se deba a su desarrollo. Esto se observa en una mayor motivación por aprender, la cohesión grupal que se ha adquirido en algún grupo y una reducción del número de incidencias.

En la memoria final se recoge el informe realizado por la comisión de convivencia del centro, donde se valora una mejora de la convivencia, mejora del clima de centro y la resolución de conflictos en las aulas. Además se recoge en la tabla 20:

Este curso hemos tenido mejor ambiente en general en el centro, con respecto al curso anterior. Tuvimos algunas peleas entre alumnos (una entre alumnos de 5º, otra entre uno de 5º y otra de 6º) que no fueron a más en ningún momento. Fueron hechos puntuales.

Los únicos problemas graves que hemos tenido en todo el curso ha sido el caso de dos alumnas de 4º, hermanas, que han tenido varias conductas disruptivas a lo largo del curso: participaron en la rotura de la puerta del baño, y después han faltado al respeto a varios profesores, una de ellas en dos ocasiones, otra una sola vez, retroalimentándose entre ellas. Así pues, tras este último suceso se decidió desde Dirección expulsarlas durante unos días. Los padres intentaron amenazar a los profesores y a la

Dirección, aunque finalmente tuvieron que acatar las normas –y en esta ocasión no tuvimos que llamar al 112.

En resumidas cuentas, la situación ha mejorado con respecto al curso anterior, y esperamos que continúe esta tendencia. (MM1415)

Tabla 20. Incidencias posteriores a la intervención.

ALUMNO	CURSO	CONDUCTAS CONTRARIAS A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA o CONDUCTAS QUE MENOSCARAN LA AUTORIDAD DEL PROFESORADO			CONDUCTAS GRAVEMENTE PERJUDICIALES PARA LA CONVIVENCIA o CONDUCTAS GRAVEMENTE ATENTATORIAS PARA LA AUTORIDAD DEL PROFESORADO			¿RECURSO?
		CONDUCTA	MEDIDA CORRECTORA	FECHA APLICACIÓN MEDIDA	CONDUCTA	MEDIDA CORRECTORA	FECHA APLICACIÓN MEDIDA	
SJCV	2º	22F	24A	16/10/2014				NO
SCS	2º	22F	24B	26/11/2014				NO
		4B	6.1B	14/05/2015				NO
EMM	3º				23A	26B	19/11/2014	NO
SAS	4º	22F	24B	05/12/2014				NO
		4B	6.1B	05/05/2015	4A	6.1B	05/05/2015	NO
		4B	6.2A	21/05/2015	23A	6.2A	21/05/2015	NO
					23B			NO
					5A 5B 5D			NO
CAS	4º	22F	24B	05/12/2014				NO
		22B	6.1D	21/05/2015	23A	26A	21/05/2015	NO
		22C						
		4A						
ICM	4º	22F	24B	05/12/2014				NO
SSM	4º	22F	24B	05/12/2014				NO
DHS	4º	22F	24B	05/12/2014				NO
SBB	4º	22F	24B	05/12/2014				NO
IEM	5º				23C	26A	05/03/2015	NO
CCP	5º	22B	24B	05/03/2015				NO

CSM	5º				23C	26A	03/02/2015	NO
SB	6º	22B	24B	03/02/2015				NO

En el grupo B (5º) aumenta una incidencia leve. En el grupo C (6º) se produce una disminución de incidencias y en el grupo A (4º) aumentan considerablemente, pasan de no haber incidencias a tener que sancionar en 8 ocasiones.

Hay que aclarar la situación del grupo A para poder hacer un análisis en detalle de las variables que han intervenido en él, ya que el primer año apenas existen incidencias y el segundo aumentan.

Este grupo comienza el primer año con su tutora a trabajar en equipos, a realizar agrupamientos diversos, a trabajar algún proyecto y progresivamente promoviendo un aprendizaje de mayor participación y autonomía. Durante el segundo curso, su tutora se ausenta durante todo el año por baja por maternidad. A este grupo se incorpora un profesor interino cuyo estilo de enseñanza es directivo y con competencias socio-emocionales muy diferentes a la tutora anterior. Como iremos viendo a lo largo de la investigación, esta situación ha sido determinante en el proceso de aprendizaje de este grupo de alumnos y en el desarrollo de sus competencias.

La evolución de las incidencias en los tres grupos trabajados se recoge en el siguiente gráfico (núm. 2).

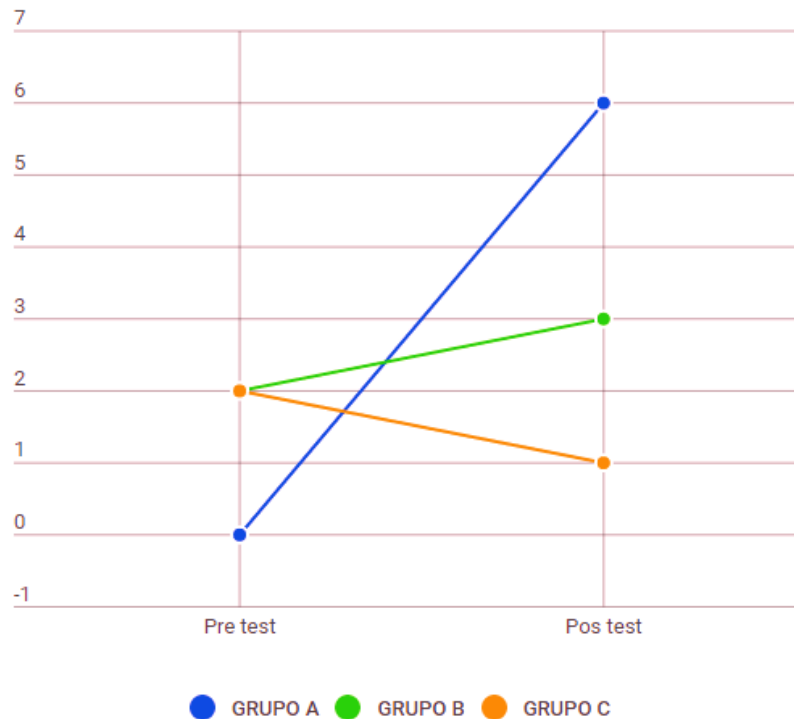


Gráfico 27. Evolución de las incidencias en cada grupo entre ambas fases.

En el **grupo A. No se han conseguido los objetivos**. Más bien los resultados tanto académicos como competenciales han ido en descenso. Son un grupo muy heterogéneo con necesidades muy diferentes y durante el segundo año del proyecto no se ha atendido las diferencias, la versatilidad ni la flexibilidad.

Tenían problemas de concentración o de falta de interés por lo académico. En algunos momentos incluso se han podido observar conductas disruptivas que han impedido el funcionamiento normal de la clase (MM1415)

En el **grupo B**. Se ha desarrollado la autoestima y las habilidades sociales. Además se ha favorecido la **cohesión grupal**. Los profesores han sido conscientes de utilizar los **refuerzos positivos y las alabanzas**, así como el razonamiento y **gestión de los conflictos** cuando se producían, incluso los alumnos más excluidos han podido integrarse.

Este Objetivo se ha conseguido. Se ha trabajado conscientemente por parte de las profesoras la valoración de cada uno de los trabajos y comentarios adecuados de los alumnos. En los momentos de discusión y

de pelea se razonaba la situación con todos los alumnos del grupo. Se analizaban las distintas situaciones de conflicto y se llegaba a un acuerdo. Al final el grupo ha funcionado bien como unidad y los alumnos que al principio se encontraban más excluidos al principio han encontrado su lugar dentro del grupo-clase (MM1415)

Negociando en los momentos de conflicto con todo el grupo completo, incluyéndolos a todos en la toma de decisiones. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN LAS SOLUCIONES (MM1415)

En el grupo C. La mejora en el número y gravedad de incidencias y el clima de aula también es evidente. También se destaca la **cohesión grupal** y la participación de los alumnos en la toma de decisiones para solucionar los conflictos. Así se refleja en la memoria anual final.

Han avanzado muchísimo en general. Además, se ha fomentado la unión del grupo completo, y aunque han tenido algunos problemas de relación (algún alumno con otro), en su mayor parte se han solucionado de manera fácil por el propio grupo (MM1415)

Por otra parte, la **intervención inmediata** de los profesores en el momento en que se producen las incidencias ha facilitado la reflexión de los alumnos en sus conductas.

El alumno es capaz de evaluar su propia conducta. (MM1415)

La incorporación de juegos lúdicos diferentes al fútbol en las horas de recreo, también ha beneficiado la convivencia general del centro.

Se ha favorecido un clima lúdico y relajado en los recreos. (MM1415)

iii. Rendimiento escolar

Se recogen a continuación, los datos del aprendizaje de cada grupo y de su rendimiento académico.

En fase inicial, los grupos de alumnos presentaban un rendimiento suficiente en general. El equipo directivo mostraba preocupación por las competencias desarrolladas en las pruebas CDI realizadas en aquella época.

En la fase final la memoria del centro refleja una mejora considerable en cuanto al desarrollo y motivación de los alumnos a excepción del grupo A.

El grupo A. Del grupo completo mantenemos los datos pre y pos test de 8 alumnos. Se observa una disminución del rendimiento académico, siendo la media anterior de 6,95 y en la fase pos test de 5,68. Las medias académicas se recogen en el gráfico 28.

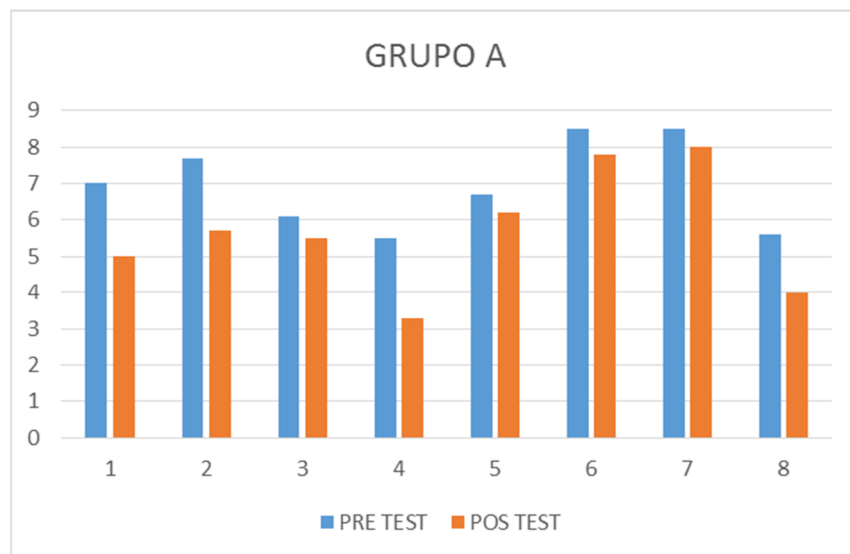


Gráfico 28. Comparación pre pos test rendimiento académico. Grupo A.

El rendimiento del grupo es bajo. No se mencionan aspectos de motivación en el grupo, ni presentan hábitos de lectura o estudio. Además hay que añadir que este grupo presenta un elevado índice de conductas disruptivas, pasaron a tener 8 incidencias con expulsiones, superando a los otros dos grupos.

Grupo difícil, con un rendimiento escolar muy bajo de media. Hay 10 alumnos que suspenden conocimiento del medio, y 6 matemáticas, y la educación artística también está en un nivel muy bajo –aunque nadie suspende. La mayor parte del alumnado se encuentra entre el suficiente y el bien en casi todas las áreas. No tienen hábitos de estudio ni de lectura en su casa, y en las últimas semanas de curso ha habido algunos problemas de disciplina. La actitud de los padres tampoco favorece, más bien al contrario. Repite un alumno, con cuatro áreas suspendas (MM1415)

El grupo B. Mejora la competencia lingüística, digital, matemática y social.

Se han mejorado las competencias lingüística, digital, matemática y la social y cívica, trabajando con distintas metodologías –trabajo en parejas, en equipo, en gran grupo, individual, investigación, memorización, trabajo por tareas y proyectos, etc. (MM1415)

De este grupo mantenemos 12 alumnos y sus datos académicos entre la fase anterior y posterior. El rendimiento presenta en la mayoría de los alumnos un ligero aumento, y en algunos casos, una disminución. La media anterior en este grupo era de 7,30 y en la fase posterior es de 7,14.

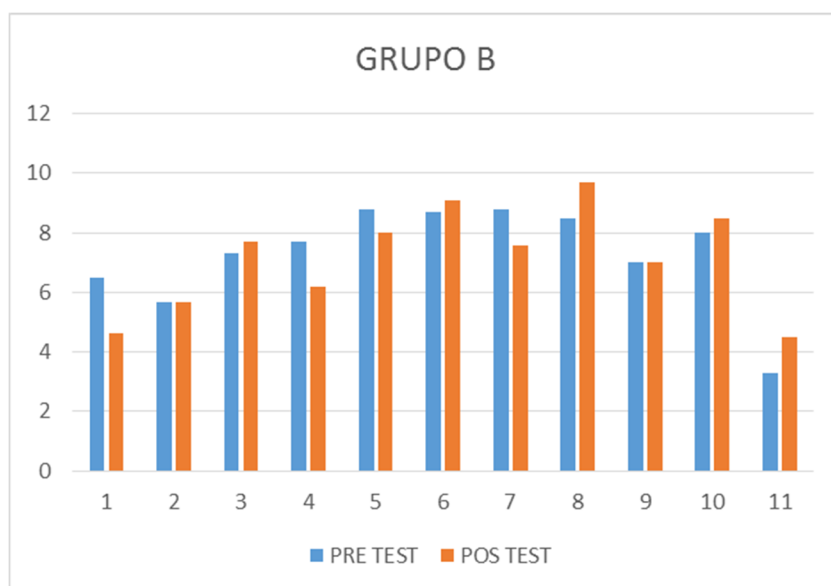


Gráfico 29. Comparación pre pos test rendimiento académico. Grupo B.

Este grupo de alumnos presenta buena **cohesión**, se expresa su **motivación** intrínseca y el gusto por **trabajar en grupo** y por parejas. Las mayores dificultades se presentan en ciencias sociales y ciencias naturales. No hay que olvidar que este grupo trabaja con el nuevo currículo de la LOMCE para Castilla La Mancha y donde se ha notado en los textos un aumento de vocabulario que este grupo no presenta.

Grupo socialmente cohesionado, con una motivación intrínseca bastante alta en actividades de clase, sobre todo con ordenador, tareas manipulativas, y trabajos en grupo y por parejas. Es más complicado

hacerles trabajar en casa –alrededor de un tercio no suelen traer los deberes. Hay una alumna que repite porque su rendimiento ha sido bastante bajo tanto en el aula como en el estudio diario. Otro alumno promociona automáticamente, aunque tiene 3 áreas suspensas por falta de estudio en casa. Los dos alumnos de N.E.E. han trabajado muy bien, y están muy bien integrados en el grupo. Las mayores dificultades del grupo han sido en lengua, CC. Sociales y CC. Naturales, donde necesitan mayor competencia lingüística, sobre todo en los aspectos de vocabulario, comprensión y velocidad lectora. Aunque se ha leído mucho –y les gusta leer en clase todo tipo de libros y textos- necesitan leer mucho más. De todas formas han evolucionado bastante desde principios de curso. Al próximo curso necesitan seguir en esa línea de trabajos en grupo y por parejas, actividades de clase –intentando no dejar muchos deberes, o que los deberes sean leer o estudiar- y tareas manipulativas. También necesitan leer muchos textos variados, manejar el diccionario y hacer presentaciones orales de sus propios trabajos para desarrollar la competencia lingüística de manera adecuada (MM1415)

sería necesario continuar fomentando la competencia social y cívica como se ha venido haciendo durante el curso: favoreciendo el clima positivo, ofreciendo refuerzos positivos a todos los alumnos delante de los demás, y negociando en los momentos de conflicto con todo el grupo completo, incluyéndolos a todos en la toma de decisiones.(MM1415)

El grupo C. Este ha sido un grupo muy motivado. *Demandaba tareas constantemente a la tutora y a otros profesores, haciendo posters y redacciones, y exponiendo los trabajos oralmente. Han avanzado muchísimo en general. Además, se ha fomentado la unión del grupo completo (MM1415).* Se presenta el resultado académico pre y pos test de 10 alumnos. También se produce un aumento en el rendimiento académico, excepto en un caso que disminuye. La media de este grupo en la fase anterior es de 6,20 y la media posterior es de 6,94. El gráfico 30 refleja ambos momentos de cada uno los alumnos.

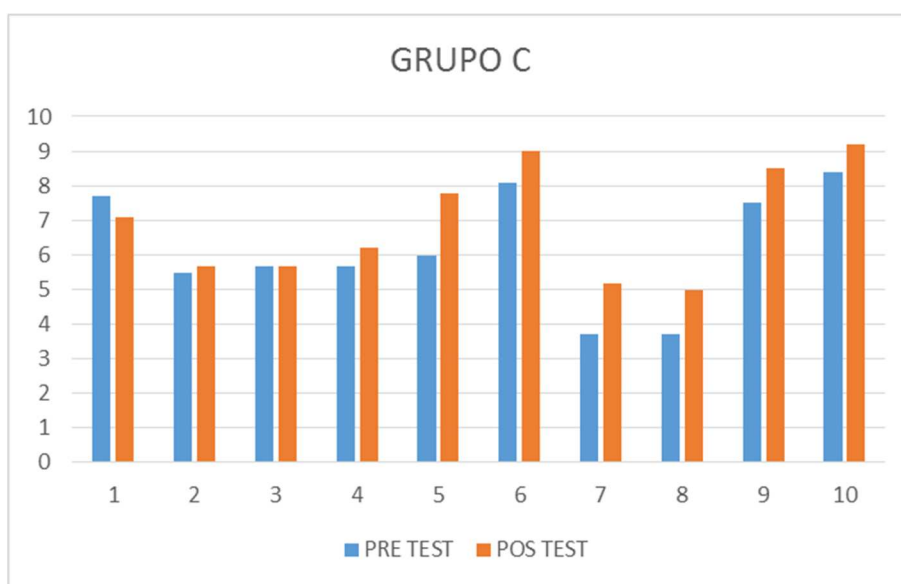


Gráfico 30. Comparación pre pos test rendimiento académico. Grupo C.

Este grupo presenta **mucha motivación** en general y ha demandado **metodologías diversas**, como proyectos, trabajos, parejas, exposiciones orales, etc. Una repetidora acaba aprobando todo el curso. Las mayores dificultades que presentan los alumnos son en asignaturas relacionadas las competencias lingüísticas: Lengua, inglés y Francés. Hay que mencionar que 10 alumnos (43%) son de nacionalidad extranjera.

Grupo heterogéneo pero muy motivado en general, demandante de trabajos, proyectos y tareas. Tenía cinco alumnos en riesgo social, una de ellos repetidora de este curso –que al final aprueba todo- y los otros cuatro promocionan automáticamente (uno con 2 suspensa, 2 con 3 suspensas y 1 con cuatro, hermano de uno de los dos anteriores). En el grupo había en total 10 alumnos de distintas nacionalidades con algunos problemas de desconocimiento del idioma en un tercio de los casos. Son precisamente estos alumnos los que registran el mayor número de suspensos: en inglés (6), y después en francés (4) y lengua castellana (4). Repite un alumno por incorporación tardía al sistema educativo español y desconocimiento del idioma. Este alumno podrá seguir el próximo curso el currículo de 6º sin demasiados problemas, siempre que continúe trabajando en clase y en casa (MM1415)

Los gráficos nos indican una reducción en el rendimiento del grupo A y puntuaciones más altas, en general, del grupo B y C. Como cada grupo ha tenido una evolución diferente a lo largo del proceso, y sus circunstancias han sido distintas (interrupción y regresión metodológica, cambios progresivos y diversidad metodológica),

se toma de decisión de realizar una prueba estadística para valorar si existe una diferencia estadísticamente significativa entre la fase inicial y final de cada grupo.

Como la submuestra es muy pequeña y no representativa, se realiza la prueba de normalidad de Kolmorov-Smirnov con la muestra total $n=29$ para comprobar si los datos se distribuyen con normalidad (Tabla 21). También se analiza las correlaciones entre la fase inicial y final de cada grupo (Tabla 21.b) para identificar la consistencia y la posible homogeneidad de varianzas.

Tabla 21. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		PRERDTO	POSTRDTO
N		29	29
Parámetros normales ^{a,b}	Media	6,8241	6,6724
	Desviación típica	1,58512	1,72107
	Absoluta	,124	,128
Diferencias más extremas	Positiva	,106	,128
	Negativa	-,124	-,119
Z de Kolmogorov-Smirnov		,665	,688
Sig. asintótica (bilateral)		,768	,731

a. La distribución de contraste es la Normal.

Tabla 21.b. Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	PREA y POSA	8	,908	,002
Par 2	PREB y POSTB	11	,822	,002
Par 3	PREC y POSC	10	,903	,000

Los datos se comportan según una distribución normal y el grado de correlación cada sub muestra antes-después es muy alto y significativo, por lo que se decide realizar la prueba *t* de *Student* para muestras relacionadas por ser un estadístico tabulado para muestras pequeñas (tabla 23).

Tabla 21. Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
A	PREA	6,950	8	1,2000	,4243
	POSA	5,688	8	1,6531	,5845
B	PREB	7,300	11	1,6679	,5029
	POSTB	7,127	11	1,7298	,5216
C	PREC	6,200	10	1,6971	,5367
	POSC	6,940	10	1,5974	,5051

Tabla 22. Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	Sig. (bilateral)
		Media	S	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza			
					Inferior	Superior		
A	PREA - POSA	1,2625	,7558	,2672	,6306	1,8944	4,725	,002
B	PREB - POSTB	,1727	1,0150	,3060	-,5091	,8546	,564	,585
C	PREC - POSC	-,7400	,7306	,2310	-1,2626	-,2174	-3,203	,011

Para el grupo A, el valor $T=0.002 > 0.05 (\alpha)$, por tanto, se observan diferencias significativas entre la fase inicial y la fase final. Este grupo de estudiantes no finaliza el proyecto de transformación y experimenta un cambio de docente y metodológico, siendo más directivo de lo que venían realizando el último curso, produciendo un descenso estadísticamente significativo en sus resultados académicos

Para el grupo B, el valor $T=0.585>0.05$ (α), motivo por el que no se observan diferencias significativas en el grupo entre la fase inicial y la fase posterior a la intervención.

Por último, en el grupo C, el valor $T=0.011<0.05$ (α), por lo que se observan diferencias significativas entre la fase inicial y posterior a la incorporación de metodologías activas. Recordemos además, que este grupo es el que fue valorado por las pruebas CDI previas al inicio del proyecto, cuya descripción era *un grupo desmotivado, con pocas habilidades de estudio, baja concentración y unos resultados competenciales entre el nivel 1 y 2 de 6*.

Estos resultados se exponen con toda la prudencia que precisan, dadas las limitaciones que presenta el estudio y que serán aclaradas en las conclusiones de este trabajo.

iv. Pruebas de Habilidades

La evaluación de habilidades cognitivas pre test y pos test sólo se realiza con el grupo A y con el grupo B de alumnos. Inicialmente estaba previsto la intervención únicamente en ambos grupo, y ha sido durante la intervención, al observar la implicación de la docente del grupo C y observar los cambios que había introducido cuando se decide incorporar al grupo C. Presentamos a continuación las tablas con las puntuaciones, las frecuencias de cada variable y nivel competencial, así como su comparación entre la fase previa y posterior.

El grupo A. Se presentan los datos de 9 estudiantes, los mismos que en el rendimiento académico.

Tabla 23. Puntuaciones obtenidas en la prueba de habilidades cognitivas para el aprendizaje. Grupo A. Fase Pos test.

Alumno	Estilo Figurativo	Estilo Semántico	Estilo Simbólico	Captación	Evaluación	Memoria	Solución de Problemas	Lectura Comprensiva	Lectura Mecánica	Matemáticas básicas	Índice de Visión
	EF	EM	ES	INF	EV	MM	SP	LC	LM	MB	IV
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	3	1	3	1	5	2	4	1	4	3	3
3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1
6	2	1	1	1	4	1	4	2	2	1	3
7	1	1	3	1	5	1	2	1	2	3	2
8	2	1	1	1	3	2	1	1	1	3	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

De las pruebas realizadas en la fase pos test también se observan algunas diferencias. En el primer caso una disminución de habilidades y en el segundo grupo, un ligero aumento.

De los datos resultantes podemos describir que este grupo ha disminuido sus habilidades cognitivas. Nos encontramos un grupo que presenta un nivel bajo en todas las habilidades evaluadas a excepción de algún estudiante que presenta un nivel adecuado en la evaluación de la información (EV), en la lectura mecánica (LM) y en solución de problemas (SP). Resulta llamativo que este grupo, haya presentado más conductas disruptivas, haya disminuido ligeramente su media académica y además presente mayor frecuencia en nivel bajo en casi todas las habilidades evaluadas con anterioridad. Presentamos un gráfico 31 con ambos resultados para su comparación. Las puntuaciones obtenidas en cada habilidad que oscilen de 1-3, se consideran bajas, por lo que aparecerán en rojo; las habilidades que oscilen entre 3-6 se consideran un nivel adecuado para conseguir los retos que le exige su nivel de curso. Éstas aparecen en color amarillo; y por último, aquellas puntuaciones que oscilen entre 6-9 se considera una habilidad lo

suficientemente desarrollada para la consecución de los retos y exigencia del curso en el que se encuentra por lo se igualmente aparecerán en verde. El gráfico 31 muestra la reducción de habilidades cognitivas del grupo A Los resultados de habilidades bajas, aumentan en todas las habilidades. El número de estudiantes con habilidades en la franja media (amarilla) también es menor, y los 3 estudiantes que en la fase inicial obtienen habilidades desarrolladas (verde), no aparecen en la fase final.



Gráfico 31. Gráfico comparativo entre fases. Habilidades cognitivas. GRUPO A.

El grupo B. Se presentan los resultados de los 12 alumnos de este grupo. Sus resultados se muestran en la tabla 25.

Tabla 24. GRUPO B. Resultados obtenidos en las pruebas de habilidades. Fase Pos test.

Alumno	Estilo Figurativo	Estilo Semántico	Estilo Simbólico	Captación	Evaluación	Memoria	Solución de Problemas	Lectura Comprensiva	Lectura Mecánica	Matemáticas básicas	Matemáticas Avanzadas	Índice de Visión
	EF	EM	ES	INF	EV	MM	SP	LC	LM	MB	MA	IV
1	1	1	3	2	3	2	1	2	1	3	3	4
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
3	2	2	3	3	1	1	6	2	2	2	6	4
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
5	1	1	6	2	5	1	7	1	1	7	6	3
6	7	3	4	5	5	4	4	4	5	3	7	6
7	4	2	7	4	5	6	6	2	7	6	5	9
8	4	3	1	3	5	1	2	3	1	1	6	3
9	4	1	3	2	4	4	2	2	7	1	4	9
10	2	1	3	1	4	2	1	1	5	1	2	6
11	6	1	6	3	5	4	9	2	5	4	6	6
12	4	2	6	3	5	2	6	2	3	4	6	7

De los resultados obtenidos nos encontramos con el mismo nivel bajo en el estimo semántico (EM), eso puede deberse a las dificultades con el idioma que manifiestan estos niños. Ha aumentado la frecuencia de niveles adecuados y altos en estilos figurativos (EF) y estilos simbólicos (ES). El procesamiento de la información (INF), la memoria (MM) y la evaluación crítica de la información (EV) han aumentado, sobre todo ésta última. La solución de problemas (SP) y Lectura mecánica (LM) también ha aumentado, mientras que la lectura comprensiva (LC), ha mejorado ligeramente. La realización de operaciones matemáticas (MB) se mantiene igual y la que sí ha mejorado es la aplicabilidad de las matemáticas (MA). Por último, la entrada visual de la información también ha mejorado ligeramente.

Todo esto se refleja en el gráfico 32 comparativo entre ambas fases, donde se observa que el alumnado del grupo B, quien ha participado de un aprendizaje utilizando metodologías activas, han desarrollado las habilidades cognitivas en su conjunto apareciendo nuevos casos (9 que se muestran en color verde) con habilidades muy adecuadas para que se produzca el aprendizaje.

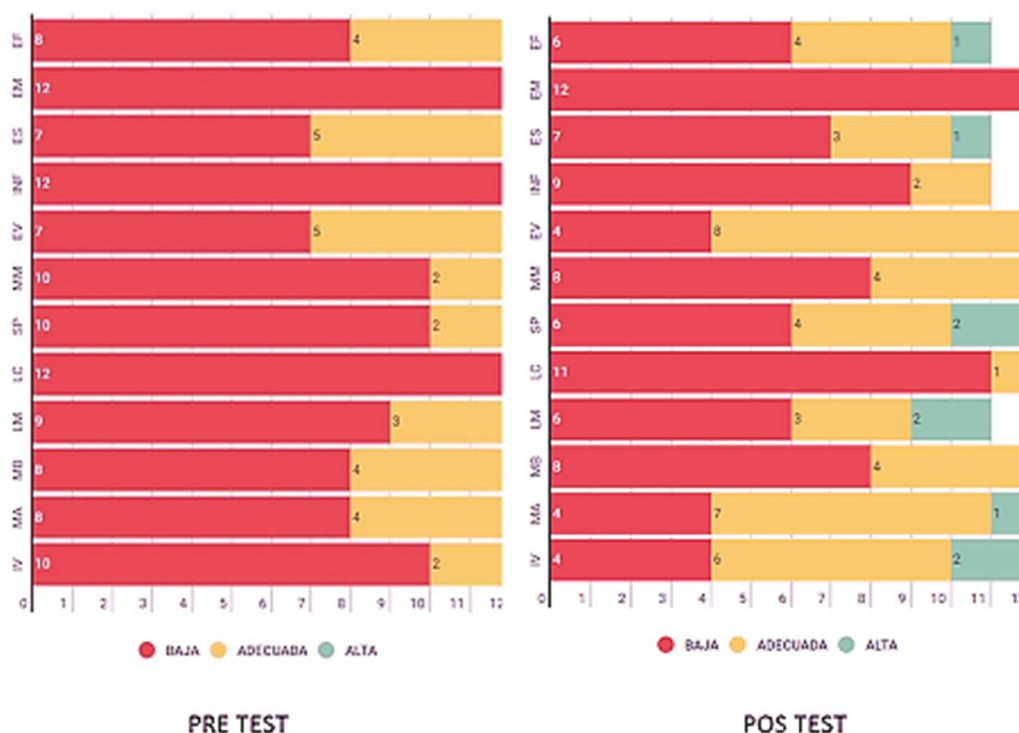


Gráfico 32. Gráfico comparativo entre fases. Habilidades cognitivas. GRUPO B.

v. Satisfacción

Para identificar la satisfacción y motivación de los grupos de alumnos se realizan entrevistas grupales a cada uno de los grupos y se recoge la información de éstos en la memoria anual final.

Grupo A. Los alumnos de este grupo expresan que no han trabajado en equipo este año, pero que sí lo hizo el curso pasado. Recuerdan un proyecto de Caballeros que realizaron entre historia, lengua, educación física y música en que dicen haber aprendido

un montón de cosas. El proyecto que realizaron este año para poder ir a la granja les gustó, aunque donde más se explayan es contando aventuras de la granja y lo bien que lo pasaron.

Alumnos- Hicimos un proyecto el otro año.

Consultor- ¿De qué?

Alumnos- De eso, de los caballeros.

Consultor- Ah sí, sí, me acuerdo. Y ¿esa experiencia os gustó? ¿Aprendisteis más cosas?

Alumnos- ¡Siiii! Y muchas (EFGA)

También expresan que les gusta aprender de memoria. Ante la pregunta de si han tenido cambios en el aula o en la manera de dar las clases expresan que el cambio ha sido el **profesor**, alguno menciona la tutora anterior (echándola de menos). Acusan que el profesor actual les pone muchos deberes.

Alumnos- J. nos pone muchos deberes.

Profesor- Claro si nos los acabamos en clase... se tienen que acabar en casa. (EGFA)

En cuanto a la organización de espacios los alumnos de este grupo prefieren **trabajar en forma de U** frente a estar sentados de manera individual

Alumno- porque podemos hablar con todos

Alumna- porque podía ver mejor la pizarra

Alumna- porque veo delante

Alumna- también porque había más espacio

Alumno – Se veía todo (EFGA)

Ante la petición del consultor de sugerencias y mejoras, comentan que les gustaría trabajar más con los ordenadores y que hubiera más tiempo de descanso entre clases. Es decir, en vez de un recreo largo, varios recreos cortos.

El grupo B. Muestra mucha motivación tal y como hemos podido leer en la memoria final anual. Además valoran muy positivamente el trabajar en equipo, no

trabajar tanto con el libro, poner exámenes de test cada 3 temas y tener pocos deberes para casa. De todo esto dicen haber aprendido más.

El mercadillo ha sido una experiencia muy grata para ellos, tanto las ventas, las compras, como la recaudación para irse de excursión y la visita a la granja. Ambas actividades conllevaron reflexiones individuales que se colgaron en las paredes del aula. Recogemos alguna de las impresiones que recogen los estudiantes.

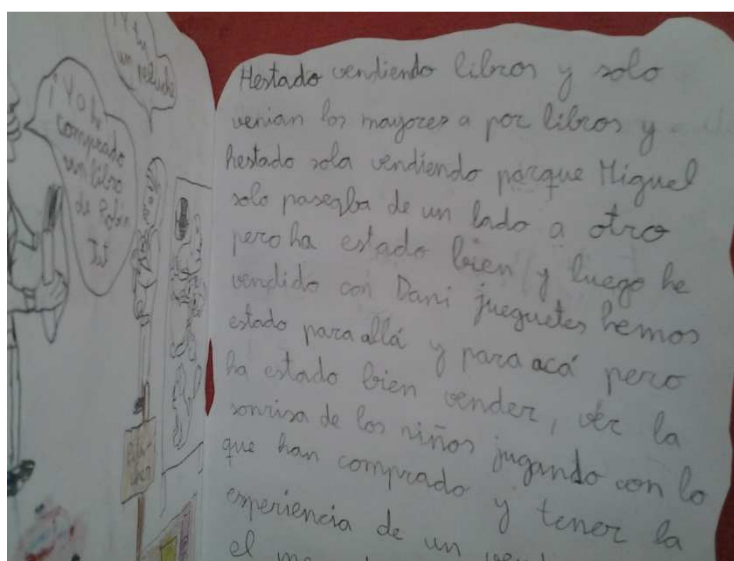


Ilustración 18. Experiencia del mercadillo redactada por una alumna.

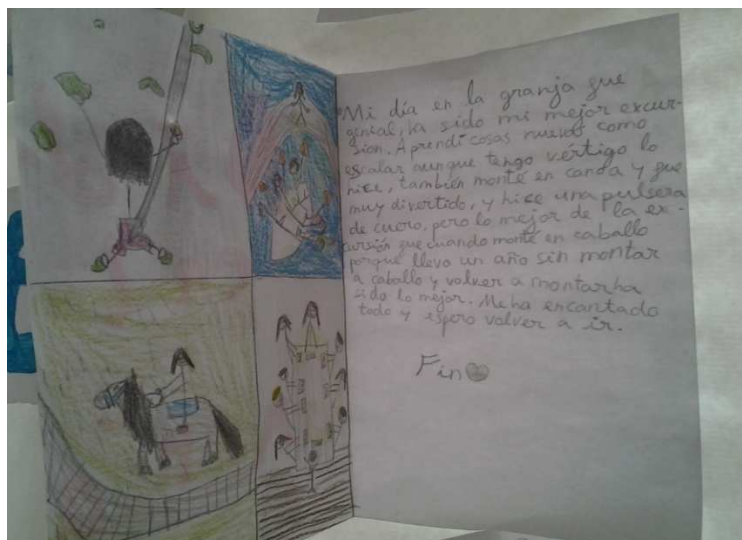


Ilustración 19. Experiencia de la visita a la granja redactada por una alumna.

Ante propuestas y sugerencias para hacer el curso siguiente de lo que les parezca que han aprendido mencionan: el trabajo en equipo, hacer otro mercadillo, trabajar más con los ordenadores y hacer menos deberes.

Consultor: ¿Qué os gustaría seguir haciendo el año que viene?

Alumnos- Trabajar en equipo

Alumnos- Hacer otro mercadillo pero mejor para ir a otra excursión

El grupo C. De pasar de tener problemas con la autoridad muy baja autoestima y tener que trabajar mucho la atención, como vimos en la fase inicial, nos encontramos un grupo *muy motivado, sobre todo con los trabajos en grupo y por parejas. Demandaba tareas constantemente a la tutora y a otros profesores, haciendo posters y redacciones, y exponiendo los trabajos oralmente (MM1415)*

Los elementos diferenciadores que estos estudiantes expresan que les ha resultado de mayor interés y que les ha facilitado el aprendizaje son: la organización del aula con varias zonas, la preparación de una zona del aula con rincones temáticos donde podían traer elementos diferentes sobre el tema que cambiaba cada 15 días, los debates, las exposiciones al resto de compañeros y leer los temas en clase de manera individual o por parejas. También la realización de los viernes de noticias donde debatían noticias sociales y las comentaban, y un rincón con portfolios.

Han trabajado mucho la comprensión lectora y antes de los temas, la profesora les dice que primero que lean en clase y luego sobre lo leído se explica y aclaran las dudas.

Esta técnica les ha ayudado a aprender más, según comentan. También les ha gustado mucho que los exámenes fueran diferentes y que algunas veces se co-evalúen, o que tengan la oportunidad de subir la nota cuando se ha aprobado. Los alumnos de este grupo muestran agradecimiento hacia su profesora durante la entrevista.

Ante sugerencias y aportaciones, trasladan que prefieren seguir trabajando así y que les gustaría tener educación física y educación plástica.

E. *Familias*

Al final del proyecto se convoca a las familias del alumnado del grupo A (4º) y B (5º), para trasladarles cómo se ha trabajado, la evolución de los niños según los profesores, propuestas para hacer en casa durante el verano, así como que los asistentes pudieran valorar según sus observaciones qué cambios han detectado en los hijos en cuanto a la motivación por el estudio, actitudes o modificaciones en el centro.

La asistencia a la reunión es muy baja, participan 8 familias de un total de 24. Del grupo de 4º sólo está presente una de ellas. Se pregunta qué creen ellos que puede afectar a la baja asistencia. Algunos padres creen que el horario o bien avisar con poco tiempo de antelación (la dirección del centro convocó la reunión de un día para el otro).

La tutora de 5º comienza su intervención explicando cómo ha trabajado en clase y su valoración positiva a la evolución de los alumnos en concentración y planificación de tareas. No obstante, recomienda a las familias que lean, que acudan a la biblioteca y que lean mucho, para ayudar a mejorar su comprensión lectora.

Las familias comentan sus preocupaciones: Una de ellas es la **continuidad** y no tener **hábitos de estudio**-. Su hija pasará a 6º de primaria y le preocupa si en el instituto se seguirá la misma dinámica.

Madre – Porque en el instituto es estudiar, estudiar, estudiar, y no hay otra cosa, entonces, yo veo aquí, que de estudiar es poco en este proyecto. Que sí que aprenden las cosas, las aprenden de una manera muy práctica, pero luego cuando pasan al instituto... (RPF)

Se aclaran conceptos y beneficios sobre las metodologías activas y el desarrollo de habilidades. El profesorado presente en la reunión explica los beneficios del aprendizaje significativo y del desarrollo de habilidades, ya que tienen más estrategias.

Madre- bueno ella no estudia de memoria pero sin embargo, luego busca las cosas en el mapa.

Directora: claro porque ha desarrollado curiosidad y utiliza habilidades para saber dónde está.

Profesor- y yo creo que siempre se aprende cuando ellos buscan la información y la encuentran guiándoles un poquito que simplemente cuando: ¿Cómo es esto?, simplemente ¡así, así y ya está! (RPF)

Perciben **autonomía pero no mucha concentración en algunos casos:**

Padre- Yo ahora no le tengo que decir nada. Ella llega a casa come y se pone a trabajar. Luego la verdad que lo que a mí me cuesta media hora, a ella le cuesta dos horas

El profesorado ofrece pautas y recomendaciones sencillas para que alumnado pueda mantener la atención en tareas en casa, como cronometrarse tiempos cortos para hacer determinados ejercicios, proponerse retos y acabar en tiempos concretos, retirar los objetos distractores, entre ellos el *WhatsApp*, etc.

Por último, se recoge una encuesta durante el periodo de matriculación a las nuevas familias que eligen llevar a sus hijos al centro. Se pregunta por el motivo de elección de centro, si oído hablar de él en medios de comunicación o a los vecinos o amigos, y si es así, qué es lo que han oído.

Se recogen 9 encuestas de las 17 plazas solicitadas. Los **motivos** que expresan los padres para llevar a sus hijos, se refieren a haber **estudiado antes en él**, por la **cercanía** al domicilio familiar y porque han oído que es un **buen centro y buena enseñanza**. De las 9 encuestas, 5 han oído que *la educación es muy buena, que son muy buenos con los niños especiales y que es el mejor a nivel provincial en ayudar a los niños con problemas motores (CFN)*.

F. *Personal no docente*

El personal no docente (orientador educativo, auxiliares, fisioterapeuta y conserjería) no participa en las sesiones de reflexión ni formación durante el proyecto.

Tal como se describe en la fase inicial, parece que se tendría que haber contado con ellos desde su inicio y haber incluido su perspectiva y toma decisiones en todo momento del desarrollo del proyecto.

No obstante, su visión externa (por no haber estado implicados directamente en el proceso), a la par que interna (son parte del equipo de la organización) sobre la evolución del proyecto, el clima del centro, la organización y las repercusiones que el proyecto tiene, es de gran interés en este estudio. Se realiza una entrevista a *conserjería* quien lleva más de 10 años en el centro, al auxiliar técnico (lleva en el centro 25 años) y al orientador (quien se incorpora como interino sólo para este curso escolar). Todos están al corriente del proyecto a excepción del auxiliar técnico quien refiere:

No tengo ni idea, nadie me ha informado. Nosotros no participamos. Estamos fuera de onda. No porque nosotros no queramos. Así como en otros centros se participa en el claustro, aquí solo en el consejo escolar y va el representante (EFA)

Los **cambios** que ellos perciben tanto en 4º (Grupo A), 5º (Grupo B) o en alguna otra aula, son los siguientes: cambios en la **forma de trabajar** del alumnado, apertura del **aprendizaje a otros espacios** (sala de informática, biblioteca, etc.), **mejora del clima** del equipo, sobre todo durante el primer año,

Auxiliar ATE- Yo en 3º, no sé, pero en 5º si he notado diferencia en la forma de trabajar de los alumnos, trabajan mucho en equipo, hacen muchos trabajos diferente a los que se ha conocido que es la escuela de siempre, a qué se debe, no lo sé, pero yo personalmente pienso que la persona que lleve el curso influye mucho. Ya el año pasado empezó, y a mí 5º (Grupo B) me parece que tiene un sistema de trabajo que no es nada cerrado. En 4º (Grupo A) no tenemos ningún niño con necesidades y a esa clase no he entrado nunca. Pero en 5º, yo he visto una evolución de esos niños, que... me gusta.

Conserjería- Yo estoy de acuerdo con ella, que el año pasado las dos personas que lideraban el proyecto, que eran del equipo directivo y las tutoras de 4º (Grupo A), y 5º (Grupo B), comenzaron a trabajar pro proyectos, iban más a la biblioteca, trabajos en clase, se comunican con correo electrónico, pero que pasa, que al faltar la jefa de estudios que además era tutora de 3º (lo que ahora es 4º y grupo A) y entrar el sustituto interino, se ha paralizado todo.(EFA)

Para el orientador es complicado responder esta pregunta ya que sólo acude al centro dos veces por semana, se incorpora el último curso, y cuando asiste al centro, atiende casos específicos.

Para mí es muy complicado valorar esto porque atiendo casos aislados y vengo muy poco. Es complicado para mí ver ese tipo de cosas.

Las **dificultades** percibidas son: una **falta de liderazgo** transformacional y pedagógico, el hecho de no tener una coordinadora dinámica y con habilidades sociales por la **ausencia de jefatura de estudios** durante el segundo curso, y la incorporación de un **interino** en el grupo A.

Conserjería- ese curso al haber cambio al tutor, la persona que los guía, y además es un grupo que ha tenido muchísimos conflictos... pues.... Es que han tenido una falta de dirección, que es fundamental.

Auxiliar- eso para mí es fundamental, tanto para los niños como para los adultos. Vamos a ver, que haya un clima distendido hace que tú, sin ser una cosa tuya, participes o no.

Conserjería- Esperamos a la jefa de estudios como agua de mayo

Auxiliar - [...] ella tiene más mano izquierda.

Orientador- ha habido muchas dificultades a nivel organizativo porque faltaba una persona del equipo directivo y eso se nota, se nota mucho. Se nota mucho. (EFA)

También un **clima tenso** entre el equipo docente durante este último curso.

Auxiliar- No sé qué ha podido pasar, porque tampoco ha sucedido nada que haya... Conserjería- ya en navidades estaban a la gresca, y estaban diciendo “Dios mío que lleguen las navidades...” pero volvimos de vacaciones, y no ha sido como otras veces, que vienes descansada, renovada, no, ha servido para ir hacia abajo.

Conserjería- en este momento la directora no tiene apoyo de casi ningún profesor.

Conserjería- el año pasado había un ambiente bueno, salías y te tomabas una cerveza...pero este año que se acerca la cena de final de curso, y ya estamos diciendo: ¡joye, a ver dónde nos vamos a sentar!

La **falta de unificación de** criterios:

En este colegio hemos tenido 2 líneas y hasta 3. Hemos llegado a tener 30 niños en clase. 800 niños y siempre ha habido gitanos pero en infantil

se funcionaba... como un reloj. Ahora somos cuatro y... yo no sé... este desmadre... (EFA)

Ante la pregunta si les gustaría participar en el proyecto como uno más en las sesiones de trabajo, en caso de que el centro decidiera continuar esa línea, su respuesta es afirmativa.

Auxiliar- Yo todas las escuelas de padres que ha habido las he hecho yo.

Conserjería- Nosotros no participamos más porque no se nos incluye.

Orientador- Claro siempre es interesante, pero el tiempo es muy limitado y llevando dos centros, me tengo que centrar en casos muy muy concretos. Hay muchas dificultades en ambos centros, en alumnos a nivel individual.

G. *Inspección*

La relación con inspección es escasa, sólo una reunión en dos años. Se mantuvo contacto al inicio manteniendo informado al inspector acerca del proyecto que se iniciaba, pero también con el objetivo de que pudiera aportar ideas o mejorar el proyecto de centro desde su perspectiva.

Se mantiene una reunión a principios de marzo de 2015, durante el segundo curso del proyecto. En esta reunión participa también la directora del centro. El objetivo es intercambiar impresiones sobre la evolución del centro en el transcurso del proyecto de innovación.

Durante la reunión se recuerdan los objetivos del proyecto:

- Facilitar una organización más flexible que aprenda
- Trabajar en dirección al desarrollo competencial del alumnado
- Favorecer la versatilidad metodológica

La directora explica que el equipo está participando al completo y trabajando muy bien, aunque algún otro miembro asiste a las reuniones de manera puntual. Comenta que están centrados en dar autonomía a los alumnos y en que tomen decisiones salga el trabajo

como salga. Aprovecha para mostrar el libro gigante de Alvar Fáñez que presentan a concurso, y cómo en su elaboración se han centrado más en el proceso que en el resultado *que salga bonito o feo*.

La directora traslada las dificultades que se encuentra el equipo con las programaciones, que todavía se están adaptando a la nueva ley LOMCE (2013) y que la gente está cansada de tanto cambio.

El inspector traslada la importancia de la evaluación de los aprendizajes y de cómo ésta va a determinar la práctica educativa: *claro que supone un cambio de mentalidad en los profesores y se necesita buena voluntad...*

Hace un esquema en un papel para explicar la clasificación de los estándares de aprendizaje de la LOMCE (2013) y el porcentaje que puede haber. Con esto da a entender que la forma de evaluación será clave para los profesores y que esto llevará a decidir qué metodologías podrán utilizar. Refiere que es una manera de pensar diferentes que es lo que más está costando: la evaluación. El esquema que dibuja es similar al que se representa en la ilustración 20.

Estándares Básicos 50%	Estándares Intermedios 40%	Estándares Avanzados 10%

Ilustración 20. Estructura de los estándares de aprendizaje según inspección educativa.

También comenta que se pueden trabajar o no, desde los libros de texto, y si no, se deben completar con actividades de aprendizaje o tareas de evaluación, ambas acordes con: rúbricas, observación, etc. Deja claro, que todo debe estar organizado porque las familias pueden reclamar, y sobre todo, que hay que informar a los padres sobre la programación.

La directora explica cómo surgen dudas a las familias cuando no se trabaja con libros de texto y aprovecha para explicar a inspección el nuevo proyecto en el que están trabajando, contarán papel gastado en cada clase y tras un programa de reducción de gasto

en papel, tendrán que analizar cómo lo han reducido. Intentarán hacer gráficas al principio y al final para ver la reducción.

Ante este proyecto el inspector comenta: *¡Eso es trabajar por competencias!*

Se le pide su colaboración para rellenar un cuestionario (CIE) donde pueda valorar los cambios que desde su perspectiva se han producido en el centro. Se envía el cuestionario vía email a petición suya. No obstante, el inspector traslada serias dificultades para poder responder en tanto que no puede valorar la mayoría de los ítems.

H. *Concejalía de Educación*

La Concejalía de Educación mostró buena disposición para colaborar con el proyecto del centro. Su apoyo permite trasladar una imagen del proyecto a través de los medios de comunicación.

Se convocan dos ruedas de prensa. Una en el mes de mayo de 2014 ¹⁶ para informar del proyecto y de la metodología que desea incorporar el centro, y la segunda ¹⁷ se convoca para solicitar el apoyo de todos los ciudadanos en el Mercadillo Navideño, actividad que sirve para autofinanciar la salida a la granja escuela del alumnado.

En ambas se convoca a los medios de comunicación, prensa y TV. Además estos medios son quienes apoyan la nota de prensa que realiza una alumna de 5º para convocar al entorno.

La Concejalía apoya la continuidad del proyecto y propone reunión con la delegación para ampliar el proyecto a este centro y a otros, no obstante, el cambio de gobierno que se produce en delegación y concejalía paraliza la iniciativa de ampliación.

¹⁶ Véase <http://www.abc.es/local-guadalajara/20140528/abci-pedagogia-exito-colegio-alcarria-201405281809.html>

¹⁷ Véase <http://www.guadalajara.es/es/El-innovador-programa-educativo-Pedagogia-para-&accion=&texto=&desde=&hasta=&idcategoria=&tipo=&textobusqueda=>

II. Síntesis

Tras 2 años del proyecto se observan cambios que tienden a los rasgos de una organización versátil (Martín-Moreno Cerrillo, 2006; OCDE, 2016):

Creación de tiempos y espacios para la reflexión y coordinación pedagógica. Esta **reunión periódica** se valora como un espacio muy útil, sobre todo como apoyo y terapia y también donde se realizan proyectos transversales integrando diferentes asignaturas o niveles educativos.

También la incorporación de una sala de profesorado para permanecer en ella en los tiempos necesarios con los recursos necesarios para trabajar: ordenador, impresora, material escolar.

La **organización educativa** mejora, según la percepción del equipo docente y directivo. Algunas de ellas son: introducir diferentes metodologías didácticas en las clases y una mayor coordinación entre el profesorado.

Se introducen más recursos de aprendizaje, no únicamente un libro de texto, acompañado de cambios metodológicos. Estos cambios se introducen por lo menos en tres aulas con las técnicas didácticas siguientes:

- Agrupamientos variados (heterogéneos u homogéneos según los objetivos) en el aula
- Trabajo en equipo
- Trabajo por parejas
- Trabajos de investigación (proyectos, retos, problemas)
- Proyectos para experimentar a modo de laboratorio
- Utilización de ordenadores como herramienta de aprendizaje
- Cambios en los espacios para el aprendizaje, asistiendo con más frecuencia a la biblioteca o sala de informática.
- Exposiciones orales e incluso exposiciones inter niveles.
- Organización física flexible en el aula, con zonas diferenciadas.
- Participación del alumnado en la toma de decisiones relacionadas con la organización del aula, de algún proyecto, convivencia o solución de conflictos.

La **estructura física global del centro**, aunque mantiene su esencia, ha realizado algún cambio en las aulas, pasillos o biblioteca, incorporando estos espacios como uso para la realización más frecuente de actividades de aprendizaje.

En cuanto a las mejoras observadas destacamos:

Mejora del **desarrollo competencial**, en concreto en la competencia social, lingüística, habilidades sociales y autonomía, principalmente en aquellos estudiantes cuyos profesores han incorporado metodologías activas, versatilidad y que han enfocado la enseñanza al proceso de aprendizaje del alumnado. Más concretamente, se produce una mejora diferenciada en el grupo C, grupo que anteriormente había sido valorado por las pruebas CDI donde había obtenido una puntuación muy baja a nivel competencial. Este grupo, según expresa su profesora, ha mejorado mucho el nivel competencial.

También se observa una mejora estadísticamente significativa en el **rendimiento académico** en el grupo donde se han introducido varios cambios metodológicos, que es en el Grupo C. Mientras que el grupo A, donde se inicia el proyecto y después se paraliza, se ha producido una disminución significativa en las calificaciones de los estudiantes.

Mejoran las **habilidades cognitivas** en los grupos donde se incorporan metodologías versátiles y activas, y se aprecia un desarrollo global en el grupo de estudiantes. No sucede lo mismo en el grupo donde se inicia una versatilidad metodológica y se paraliza con la llegada de un sustituto interino, precisamente, en este grupo las habilidades cognitivas disminuyen ligeramente al igual que las calificaciones académicas.

Por otro lado, las **incidencias de convivencia** en aquellos grupos donde se ha trabajado en este enfoque se han reducido; estableciéndose una mayor cohesión grupal y mejora de las habilidades sociales y lingüísticas en situaciones de negociación y propuestas de solución de conflictos. No obstante, en el aula donde no se ha podido desarrollar al completo el proyecto debido a la interrupción ocasionada, aumentan las incidencias y expulsiones pasando de ninguna a 8 incidencias, algunas de ellas graves con consecuencia de expulsión.

La **motivación y el interés** del alumnado aumentan en aquellos grupos donde se ha trabajado la versatilidad y con modelos centrados en el aprendizaje. Los estudiantes expresan que el trabajo en equipo, los espacios versátiles en el aula, realizar proyectos, la disposición de las sillas y mesas en U, los debates, las exposiciones, el portfolio y los proyectos de autogestión han influido en la mejora de su aprendizaje.

Se valora como elemento fundamental para el buen desarrollo de la organización contar con un **líder** firme, con habilidades sociales y que haga participar al equipo, mantener **reuniones con acuerdos** y objetivos concretos, mantener la **estabilidad en el equipo, unificar** la visión y misión del centro, así como los criterios de la normativa del centro y una buena **coordinación con las familias**, que apenas existe, así como la **integración** de todos los miembros del equipo en el proyecto.

No obstante, el profesorado valora de manera muy negativa la **burocracia** que se debe realizar en el centro, así como la elaboración de las programaciones didácticas. Expresa sentir abandono administrativo por el hecho de no tomar determinadas decisiones que afectan a la dinámica de los centro o al desarrollo de los alumnos. Por ejemplo, cuando algún profesor actúa de manera negligente y la Administración no toma medidas. Inspección apenas ha podido intervenir ni valorar el progreso del centro.

Por otro lado, los diferentes cambios legislativos asociados a los **cambios políticos** perjudican la elaboración de programaciones educativas, por estar sometidas a cierta inestabilidad.

Por último, se identifica un **perfil motivacional** común en los miembros del equipo docente que tiene iniciativas para seguir aprendiendo, que incorpora otros modelos educativos, y expresa en su comportamiento apertura a otras formas de trabajar tanto con el equipo como en el aula, utilizando otros procedimientos de evaluación, así como el deseo de seguir aprendiendo. Este perfil se compone de una alta puntuación en cooperación, logro, exploración y contribución.

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

I. Conclusiones Generales

En la sociedad actual, uno de los grandes desafíos de la educación es transformar el estímulo de información al que es fácilmente accesible, en conocimiento. Aprender ya no significa almacenar información, sino procesarla desde un punto de vista cognitivo hasta llegar a desarrollar la competencia, un conocimiento, habilidad o destreza que se transfiere y se aplica en un contexto determinada tras haber aprendido de manera profunda y significativa (Mulder, Weigel, y Collings, 2008; Tobón, 2006).

Las competencias clave que el ciudadano del siglo XXI debería alcanzar para desenvolverse en la vida son: a) mantener una forma de pensar abierta utilizando la creatividad, pensar de manera crítica, resolver problemas y tomar decisiones, b) saber trabajar en equipo (desarrollando las habilidades que conlleva), c) buscar y gestionar adecuadamente la información, ser autónomo y tomar iniciativa, d) comunicar adecuadamente (de manera oral, escrita, utilizando medios digitales, etc.) e) saber relacionarse, dialogar, negociar, asumir normas, participar de manera activa en comunidad y la sociedad (OCDE, 2010; Binkley, Erstad, Hermna, Raizen, Ripley, Miller-Ricci, y Rumble, 2012; Juste, Llamas, Díaz, Martínez, Galán, y Losada, 2012; Resource, y Guide, 2008) .

Según hemos revisado en el marco teórico, estas competencias se desarrollan siempre y cuando: a) en los centros educativos se ofrezcan experiencias de aprendizaje, b) los equipos directivos y docentes elaboren un diseño de instrucción que contemple los procesos de enseñanza-aprendizaje, y sobre todo, c) se planifique una programación didáctica centrada en el aprendizaje que utilice métodos activos, reflexivos, colaborativos, que ofrezca situaciones de aprendizaje significativo y profundo. En definitiva, tener presente aquellos factores y variables críticos en el aprendizaje e incluirlos en el diseño instruccional, como son: a) la motivación, la curiosidad, el diseño

de estrategias que tengan en cuenta el desarrollo piagetiano, el ambiente y la gestión emocional del aula, la claridad en los objetivos, estrategias meta cognitivas y de reflexión, enseñanza recíproca, trabajo en equipo, tutorías de pares, expectativas del alumno, alabanzas del profesorado, participación de las familias (Lysakowski, y Walberg, H. J, 1982; Creemers, 1992, Fraser, Walberg, Welch, y Hattie, 1987; Hattie, 2009; López, 2009; Méndez Martínez, 2015).

Este diseño debe estar totalmente alineado poniendo el centro de atención en los resultados de aprendizaje esperados, utilizando estrategias de aprendizaje versátiles, diversidad y flexibilidad en los espacios, lo que permite atender a la diversidad y los ritmos, donde el alumno es sujeto activo de su propio aprendizaje. Esto significa tener en cuenta los factores que influyen en el aprendizaje, ofrecer en el aula situaciones dirigidas al aprendizaje significativo y profundo, utilizar metodologías donde el alumnado sea activo y participativo de su propio aprendizaje; sin embargo, el profesorado no debe realizar estos cambios de manera aislada, solo en su aula. Estos cambios deben superar la visión exclusiva de aula y trascender a todo el centro.

Las organizaciones educativas vienen utilizando un modelo centrado en la enseñanza, ofreciendo el énfasis de aprendizaje en los contenidos y en las estrategias de enseñanza. Por el contrario, las teorías pedagógicas actuales demandan una organización educativa cuyo foco de interés sea el aprendizaje del alumno y el desarrollo de las competencias que precise para la vida (OCDE, 2016; Tourón, 2016; Tourón, Santiago, y Díez, 2014; Sahelices, 2009; Murillo, 2008; Murillo, y Krichesky, 2012; Méndez Martínez, 2015; Martínez, y McGrath, 2016; Looney y Michel, 2014).

El proceso de transformación debe llevarse a cabo en la organización educativa, contemplando de manera conjunta una visión hacia el desarrollo competencial, teniendo en cuenta los diferentes elementos que intervienen en la organización educativa como sistema, entre ellos, el liderazgo, el aprendizaje organizativo, la motivación por aprender, la capacidad para trabajar en equipo, la comunicación, la cultura dinámica, flexible y versátil (OCDE, 2016; Anderson, 2010; Cummings y Worley, 2014; Everard, Morris, y Wilson, 2004; Ferreres, y Arós, 1999; Gairín, 2000; Hopkins, Stern, 1996; Knoster Villa y Thousand, 2000; Martín-Moreno Cerrillo, 2007) Sólo realizando una transformación global de la organización se posibilita reflejar el cambio en el aula y obtener el desarrollo competencial en el alumnado.

El objetivo principal de esta tesis consistía en transformar un centro educativo en una organización dinámica y versátil para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la organización, el desarrollo de competencias clave, la motivación y la satisfacción de la comunidad educativa. ¿Qué ha sucedido en la organización estudiada? ¿Ha mejorado el aprendizaje y el desarrollo de alumnos, profesores y organización?

Tras dos años de intervención se observan cambios característicos de una organización dinámica y versátil (OCDE, 2016; Kools y Stoll, 2016; Martín Moreno Cerrillo, 2007) en la organización educativa. Como son:

- a) **Comunicación:** mejora de la comunicación horizontal y bidireccional entre el equipo educativo y el equipo directivo.
- b) **Versatilidad de espacios:** creación de espacios para la reflexión pedagógica, organización espacial del centro flexible, donde el alumno puede aprender en cualquier lugar del centro y no sólo en el aula, organización del aula flexible, cambiando estructuras, mesas y sillas adaptadas al requerimiento de la actividad educativa.
- c) **Coordinación** para el trabajo de equipo: creación de tiempos y espacios planificados para la coordinación.
- d) **Proceso de Enseñanza- Aprendizaje:** En algunos grupos se ha trabajado el aprendizaje enfocado a competencias: flexibilización del currículo por parte del profesorado proporcionando itinerarios personalizados, incorporación de métodos y técnicas activas y participativas (aprendizaje basado en proyectos, técnicas de aprendizaje cooperativo, asambleas, participación del alumnado en la solución de conflictos, trabajos de investigación, exposiciones orales)
- e) **Contacto con el entorno,** coordinaciones con instituciones, visitas de fuera al centro y viceversa, incorporando la presentación a concursos.

Sin embargo, en dos años no se ha institucionalizado el modelo centrado en el aprendizaje ni una cultura versátil y dinámica en la globalidad del centro. Tal y como nos indican las investigaciones educativas los tiempos de transformación escolar se producen entre 3 y 5 años (Nieto, 2003; Mills, 2003; Stoll, y Fink.; 1999; Fullan, 1990; Murillo y

Krichesky, 2012. Los resultados nos indican que posiblemente el tiempo dedicado de transformación ha sido insuficiente.

Tras los resultados analizados se podría concluir que:

1) El centro objeto de estudio en su fase inicial mantiene las características específicas de un centro estático y estancado.

La comunicación viene siendo unidireccional y la participación del equipo docente en la toma de decisiones es prácticamente inexistente (Bolívar, 2000; Gairín, 2009; Hopkins, 1996; López Yáñez, y Sánchez Moreno, 2004). Las reuniones de coordinaciones se aplazan para tratar temas urgentes y no se retoman de manera planificada. Por otro lado, las rotaciones en el equipo docente y su inestabilidad no permiten participar en la identificación de un proyecto educativo común, ya que no existe, ni mantener una cultura innovadora; además, existe cierta apatía y cansancio en el equipo. Uno de los elementos característicos por los que no se producen coordinaciones es la sensación de falta de tiempo. Las reuniones con las familias se realizan en horario lectivo, lo que no facilita la conciliación laboral y da lugar a muchas ausencias. El equipo directivo, recién llegado hace un año, es quien desea renovar el centro y darle impulso. Para ello se propone reelaborar la normativa del centro y su proyecto educativo, documentación que llevaba 5 años sin revisión. La dirección define, decide y normativiza por lo que permanece en el nivel 1 de las etapas organizativas que establece Gairín (1999).

Por otra parte, la imagen del centro hacia el exterior es negativa y el mismo equipo directivo se propone darle un aire nuevo para mejorarla. Las aulas están organizadas de manera similar al modelo centrado en la enseñanza, donde mesas y sillas, de manera individual o por parejas se enfilan mirando hacia la pizarra. Los profesores siguen de manera única el libro de texto como recurso de enseñanza-aprendizaje y las salidas al entorno son muy limitadas (Martín-Moreno Cerrillo, 2006, 2007).

2) Las variables identificadas que han potenciado el cambio (fortalezas) en la organización se relacionan con la toma de conciencia de necesidad de cambio, el tipo de motivación, la actitud del equipo, del líder y con una nueva organización curricular y espacial.

- La percepción de tener cierta **presión externa** (Galpin, 1996; Standford, 2005, Mills 2003). En este caso ejercida por el entorno, la carencia de alumnos matriculados, los resultados de las pruebas externas realizadas CDI, y la iniciativa del nuevo equipo directivo.
- La **libre elección en la participación** del grupo de reflexión. Aunque se perciba cierta presión externa que facilita el cambio pero donde el equipo decide si desea o no participar. (Glikman, 1985 y Fullan, 1997)
- La creación de **espacios para la reflexión** también vividos como espacios para el desahogo, espacios terapéuticos y para compartir. (Informe final de KeyCoNet, 2014; Kools y Stoll, 2016)
- La creación de un **ambiente agradable, dinámico y participativo** en las sesiones de trabajo y reflexión pedagógica.
- La facilitación de **espacios virtuales para el intercambio** y la comunicación horizontal como la herramienta digital *google groups*. La comunicación horizontal es un síntoma de movimiento (Gairín, 1999; Kools y Stoll, 2016).
- Un **perfil motivacional** del docente cuyo motivo sobresaliente es la exploración, la contribución, la cooperación y el logro. Esto supone un equipo de personas que necesitan trabajar en equipo, son persistentes para conseguir los objetivos y mantienen un deseo de mejora e interés por aprender sin la necesidades de que haya una compensación material, un grupo de interés clave con el fin de ir expandiendo las buenas prácticas hacia el cambio (Cummings y Worley, 1989, 2014) y además que mantengan la motivación para el aprendizaje, para la mejora y el logro (Cummings y Worley, 1989, 2014; Lenz, 2015)
- Un **equipo docente paciente y flexible** que permite realizar cambios y adaptaciones (Martín-Moreno Cerrillo, 2007; Kools y Stoll, 2016)
- La utilización de **metodologías activas**, incorporando factores y variables críticas en el aprendizaje. En concreto, se incorpora: autovaloración del progreso de aprendizaje, la discusión en el aula, el *feedback* y evaluación formativa, la interacción profesor-alumno, estrategias reflexivas, habilidades de estudio, tutorías por pares, el ambiente agradable del aula y la gestión emocional. ofreciendo mayor autonomía al alumnado (Hattie, 2009, 2012; Lenz, 2015).

- El hecho de haber tenido en cuenta en el aula más el proceso que el resultado puede haber facilitado una **respuesta positiva de los estudiantes** y ha permitido que el profesorado que incorpora técnicas activas repita otra vez.
- El mantener un número pequeño de alumnos por aula. Las **ratios** han sido de 16 por profesor.
- Una **formación adaptada al contexto** de aula, alumnos y entorno. Tal y como proponen Ferreres y Arós (1999) una formación centrada en la escuela, en su contexto, basada también en el intercambio de los compañeros, compartir buenas prácticas, es decir una organización educativa que facilita el desarrollo profesional.
- La figura de un **líder dinamizador**, coordinador que ayude a establecer objetivos y conclusiones en las reuniones y unas características de líder persuasivo, distribuido asertivo, firme y con habilidades sociales que faciliten la transformación (Murillo, 2006; Lenz, 2015; Kools y Stoll, 2016)
- La relación y **contacto con el entorno** (Martin-Moreno Cerrillo, 2007; Lenz, 2015; Kools y Stoll, 2016).
- El apoyo de un **agente externo** que haya facilitado ciertos procesos que, de otra manera, no hubieran sido posibles así como la promoción del liderazgo interno dentro del grupo. (Fullan, 1990; Kools y Stoll, 2016)

3) **Las variables identificadas como barreras y resistencias en la organización se relacionan con poca estabilidad del profesorado, carecer de una visión común, el trabajo individualizado del profesorado, falta de iniciativa para la elaboración curricular, formación en diseño instruccional, gestión del tiempo y un líder que promueva lo anterior.**

- **Las rotaciones** frecuentes del equipo de profesores han dificultado la estabilidad de las propuestas de mejora y generalizar una actitud hacia el cambio (Kotter, 1995 y Guin, 2014)
- La incorporación de un número tan elevado de interinos (50%). Esto dificulta la sensación de pertenencia al centro- ya que su incorporación se realiza el día anterior al comienzo de los días lectivos- y el identificarse y compartir un objetivo común.

- **El carecer de visión** del proyecto educativo de centro. El PEC y la normativa no están revisadas desde hacía, por lo menos 5 años atrás. (Mills, 2003 y Kotter, 1995) lo que lleva a la ausencia de unificación en la construcción de la meta, el objetivo)
- La sensación de algunos profesores de tener una plaza fija de trabajo, donde no existen consecuencias en caso de estancamiento, es algo que se ha percibido a lo largo del proyecto. Tal vez, esto se deba al haber realizado este trabajo en un colegio público, donde la administración no toma medidas laborales frente a determinadas negligencias.
- La existencia de varios **proyectos simultáneos** no permite desarrollar uno ni priorizar en profundidad, como la solicitud de realizar el proyecto trilingüe de francés y el proyecto deportivo además del proyecto de innovación, gestionándose de manera simultánea (Mills, 2003; Kotter, 1995; Standford, 2005; Lenz, 2015)
- **La escasez de tiempo.** Los horarios planificados de reunión mensual se incumplían con impuntualidades y no se consigue alargar en ningún momento del proceso.
- Los **cambios legislativos** y la incertidumbre política ha sido un elemento que ha estado muy presente a lo largo del proceso para no llevar a cabo ciertos cambios. La justificación ha sido *si esto lo van a volver a cambiar*.
- La dificultad para **trabajar en equipo** por parte del profesorado.
- La actitud negativa hacia el cambio, como resistencia de los equipos (Kotter, 1995) como mantener la queja ante la dificultad, desconocimiento y desgana en **tomar decisiones en el ámbito curricular** y elaboración de programaciones didácticas.
- La escasa actualización y **formación** del profesorado en favorecer situaciones que faciliten el aprendizaje lo más significativo posible y herramientas digitales.
- **La falta de iniciativa.** En ocasiones se pretenden directrices del consultor a modo de recetas, evitando pasar por el proceso de reflexión. (Standford, 2005)
- La **ausencia de un equipo directivo** que identifique la visión, se movilice hacia la visión y cuide las relaciones interpersonales durante el segundo curso. (Leithwood, Begley y Cousins, 1990; Lenz, 2015; Kools y Stoll, 2016)

4) Las estrategias de cambio tienen que implicar al profesorado en la flexibilización de la organización para que se adapte a las necesidades del centro.

La estrategia elegida unificando las propuestas de Hargraves y Hopkins, (1991); Galpin, (1996); Garín, (2002); Murillo, (2012) ha sido la siguiente: desde el principio se propone el grupo de reflexión con libre elección de asistencia para facilitar la implicación y el compromiso (Glikman, 1985). En el proyecto se eligió el grupo de segundo ciclo de primaria porque el profesorado estaba comprometido e implicado, por consiguiente su asistencia estaba asegurada.

5) Las estrategias de cambio requieren de una planificación, secuenciación exhaustiva y tiempo suficiente para que el cambio se institucionalice.

Las reuniones deben establecerse según los objetivos que el profesorado detecta como prioritario tratando de dirigirnos siempre a un objetivo unificado: el desarrollo competencial del alumnado. Las fases establecidas que se proponen como las más adecuadas (Knoster et al., 2000; Hargraves y Hopkins, 1991; Galpin, 1996 y Garín, 2002, Murillo, 2012) recogen la información suficiente de manera global y permite participar a los equipos. Son las siguientes:

- **El cambio se inicia con la presión del entorno.** En nuestro estudio viene originado por la falta de matrículas, la nueva dirección y la toma de conciencia del cambio y la mejora. Es el momento en que la dirección del centro percibe la necesidad de cambiar algo en el interior pero no hace partícipe al resto del equipo en esta decisión. Así el consultor externo debe crear las condiciones adecuadas para la transformación de forma que se pueda avanzar y comenzar con la fase de diagnóstico.
- **Diagnóstico grupal** de fortalezas y debilidades de la organización, intereses, recursos, y diagnóstico del alumnado, formación del profesorado, análisis del clima, necesidades, etc. En todo el proceso ha sido importante la implicación de los miembros de la organización y su reflexión. A través de grupos de discusión se reflexiona sobre las fortalezas de la organización, sus debilidades, así como las fortalezas y debilidades del profesorado. Se concluye como fundamental, trabajar

todo este proceso realizado desde la dirección del centro hacia todos los componentes del claustro, en escalada, contemplando tanto a los equipo docentes, como no docentes,

- **Exploración** en equipo dirigido por una figura pedagógica. A partir de estas reflexiones se deciden propuestas de mejora de la organización. En nuestro objeto de estudio las metas fueron:
 - Mejorar la comunicación horizontal de la organización educativa
 - Desarrollar la competencia lingüística, social, autonomía.
 - Mejorar habilidades cognitivas para aprender a aprender.
 - Incorporar modelos educativos centrados en el aprendizaje con metodologías y técnicas activas.
 - Desarrollar una nueva normativa del centro
 - Establecer cauces de participación para la elaboración de la normativa
 - Mejorar la convivencia del centro y el clima en las aulas
 - Unificar criterios de decisión ante las medidas educativas
 - Incorporar medidas educativas, como las reparatorias, no sólo punitivas
 - Abrir el centro al entorno, tanto su organización como el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Mejorar la comunicación entre centro y padres.
- **Planificación de la acción sin perder de vista los objetivos.** En esta fase se definen las etapas y las acciones alineadas junto con los responsables, recursos y temporalización. Aunque esta última se ha ido planteando desde lo emergente sin perder en ningún momento el objetivo.
- **Ejecución y desarrollo.** Puesta en práctica de las acciones previstas, seguimiento y revisión de las sesiones de trabajo. Entre ellas se han elaborado agrupamientos, programaciones, proyectos de centro, restructuración de aulas y espacios del centro, re-organización de las actividades de patio, revisión de la normativa, revisión del proyecto educativo de centro, etc.
- **Autoevaluación y evaluación para la mejora.** Todas las acciones se deben planificar y reflexionar en las sesiones de trabajo, por lo que han sido evaluadas en sus dificultades o facilidades. Independientemente de este proceso continuo, resulta de

interés realizar *focus group* para conocer la evaluación en cuanto a resultados y en cuanto al proceso seguido, para mejorarlos.

- **Institucionalización.** En este caso, no se ha podido institucionalizar, aunque existe un grupo fijo de centro que está creando cultura dinámica. Una vez finalizada la intervención, pasado un año, tras visitar el centro. Se comprueba que este equipo fijo, está proponiendo nuevos cambios en el centro. El tiempo que recomienda Fullan (1990) es entre 3 y 5 años, mientras este trabajo se ha desarrollado durante dos cursos escolares.

6) El modelo de organización versátil mejora el desarrollo competencial, las habilidades cognitivas para el aprendizaje e incrementa ligeramente el rendimiento escolar.

Los resultados que nos encontramos en las aulas de la organización objeto de estudio, donde se han incorporado los modelos centrados en el aprendizaje, metodologías activas, participativas y colaborativas, aulas flexibles y versátiles, son muy positivos.

En cuanto al **desarrollo competencial** del alumnado, el grupo de estudiantes ha mejorado la cohesión grupal. Se percibe mayor motivación y disfrute al trabajar en equipo o por parejas. Aumenta la demanda del alumnado para realizar más trabajo de investigación, trabajo en equipo, debates y exposiciones orales. Mejora la competencia lingüística, matemática, social y cívica y autonomía. Por otro lado, el profesorado percibe que la autonomía y la autoestima también han mejorado.

Las **habilidades cognitivas también parecen mejorar**, excepto en el aula donde no se mantiene durante los dos años el modelo centrado en el aprendizaje, que no solo no mejoran, sino que empeoran. Las habilidades cognitivas que han mejorado son: a) los estilos de aprendizaje figurativos y simbólicos, b) el procesamiento de la información, c) la memoria, d) la evaluación crítica de la información, e) la solución de problemas y f) la lectura mecánica.

Por último, el **rendimiento académico mejora** en aquellos grupos cuyo profesorado incorpora aulas versátiles, flexibles, centradas en el aprendizaje; Esta diferencia es relevante desde un punto de vista pedagógico, pero no se encuentran diferencias significativas entre la fase inicial y final.

7) Las incidencias y conductas disruptivas disminuyen, mientras que el diálogo para resolver conflictos aumenta.

Los grupos de estudiantes donde se han incorporado metodologías activas han reducido el número de incidencias disruptivas. Por el contrario, en los grupos donde se interrumpe el proceso de transformación y oscila la continuidad de proyectos metodológico activo, se produce un aumento de incidencias y conductas disruptivas.

8) Los centros versátiles benefician en términos la satisfacción y motivación, principalmente al alumnado

El alumnado expresa que percibe más ganas de trabajar en el centro, recuerda mejor y con anécdotas los proyectos realizados, les gusta cambiar la estructura física de aula porque se ven todos, ven mejor la pizarra, y se pueden hablar, les resulta muy satisfactorio trabajar en equipo, tener menos deberes para casa porque los realizan en clase, utilizar otros materiales que no son solo el libro de texto, trabajar con los ordenadores, y hacer proyectos como el mercadillo donde implicaron a personas de fuera del centro, asumieron una responsabilidad y se pudieron ir de excursión gracias a su esfuerzo.

El profesorado que ha realizado una transformación en el aula siente gran satisfacción por la respuesta obtenida de los alumnos, los percibe más maduros y responsables, y valoran su mejor aprendizaje. Por otra parte, para el profesorado poco implicado en el cambio, ha supuesto un gran esfuerzo y mucho estrés ocasionándoles malestar psicológico o sintomatología similar a síndrome de Burnout, quienes no encuentran sentido ni motivo para cambiar las cosas.

Las familias, sin embargo, aun estando satisfechos con la dinámica y percepción de una mayor motivación de sus hijos en aprender, buscar información, investigan, ya que **sienten una gran preocupación por la continuidad** al cambiarles de centro cuando deban ir al instituto de educación secundaria. Perciben que todavía no se trabaja así de manera generalizada en los colegios, lo que les lleva a tomar con precaución estas iniciativas, ya que consideran que pueda perjudicar a sus hijos en su aprendizaje futuro

9) El perfil motivacional del profesorado que se implica en el cambio ofrece puntuaciones altas en cooperación, logro, exploración y contribución.

Se detecta el mismo perfil motivacional (Valderrama, 2015) en los 4 profesores de la organización educativa que con mayor implicación transformaron de manera activa las aulas versátiles; trabajaron en equipo tanto en el aula como entre los compañeros y con modelos centrados en el aprendizaje, obteniendo buenos resultados y gran satisfacción del alumnado.

10) El modelo teórico/práctico de transformación de la organización educativa que integra los elementos que favorecen el desarrollo de la versatilidad del centro y los resultados presentados, queremos denominarlo *pedagogía para el éxito*.

Este modelo recoge los elementos de entrada, proceso y resultados analizados en este tesis, coincidente con los 7 elementos sugeridos por Kools y Stoll (2016) y la guía de transformación escolar hacia una organización que aprende (OCDE-UNICEF, 2016, p. 2): 1) desarrollar y compartir una visión centrada en el aprendizaje de todos los estudiantes, 2) promover el aprendizaje en equipo y la colaboración entre todos personal, 3) crear y apoyar el aprendizaje continuo oportunidades para todo el personal, 4) establecimiento de una cultura de la investigación, la innovación y la exploración, 5) sistemas de para la recogida e intercambio el conocimiento y el aprendizaje, 6) aprendizaje con y desde el entorno de la escuela, 7) referente y modelo de liderazgo pedagógico y de aprendizaje En él se recogen las variables de entrada de la organización que deben contemplarse: liderazgo, perfil del profesor, alumnado, proceso de enseñanza-aprendizaje y motivación. Durante el proceso debe trabajar en todos os niveles para obtener los resultados que se indican.

El modelo se presenta a continuación. En él aparecen los elementos de entrada sobre que se debe tener en cuenta, los elementos que se deben trabajar en cada una de las dimensiones del proceso, que son el aula, el centro, el contexto (incluye a las familias) y el alumno y los resultados de mejora que nos encontramos.

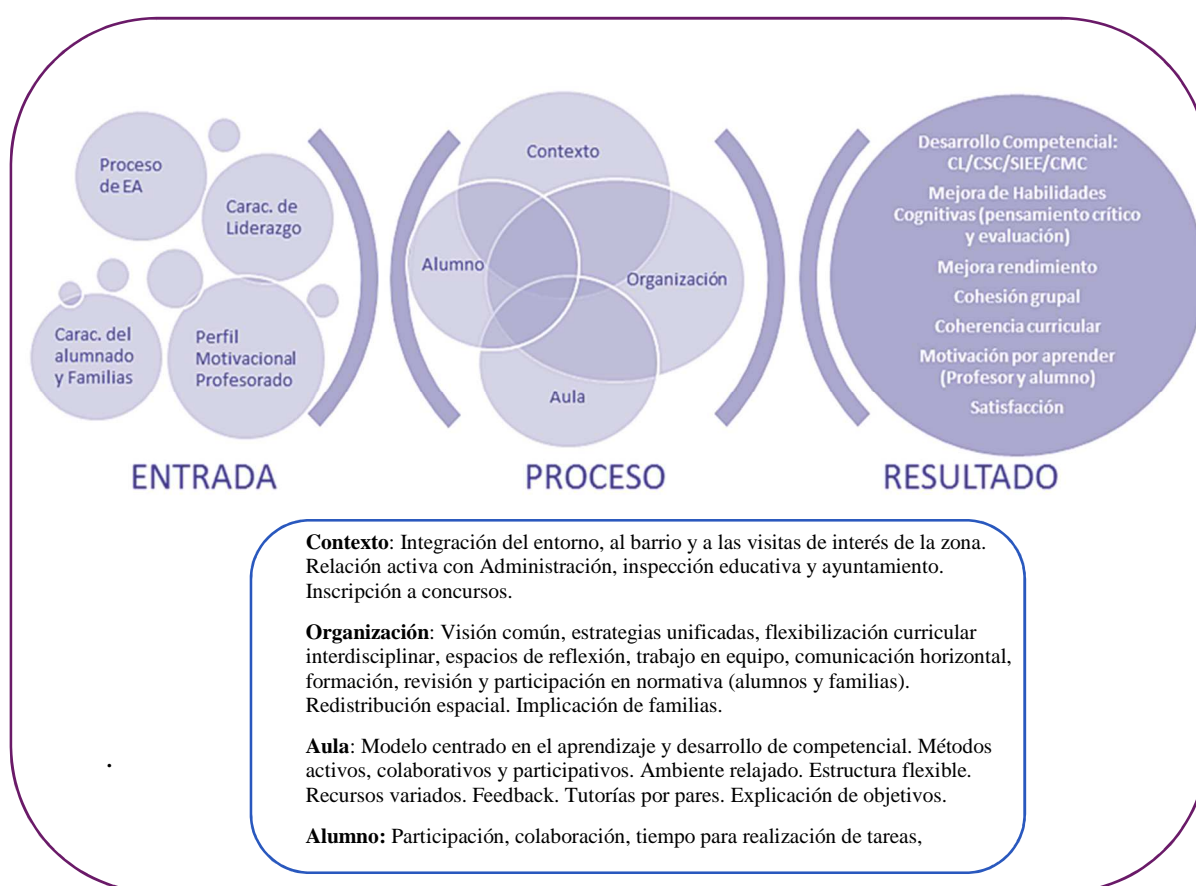


Figura 73. Modelo propuesto para la transformación de la organización.

II. Propuestas de las conclusiones emergentes

Además de las conclusiones relacionadas con los objetivos de la investigación, se añaden otras que no estaban planeadas, que han emergido durante el proceso de investigación, que son relevantes desde el punto de vista de la transformación organizativa.

La **demanda inicial debe surgir del propio centro**, aunque sea por un grupo de profesionales del centro educativo. Normalmente éste se inicia por algún tipo de presión externa, no obstante, el propio equipo debe tomar conciencia y demandar el deseo de cambio y mejora. En este trabajo la presión se debe a la reducción de matrículas y la evaluación externa CDI, donde se obtiene unos resultados muy bajos en el nivel competencial.

Es recomendable que sea un **asesor externo** quien colabore y guíe el proceso de transformación. Los equipos de los centros, están sumergidos en una vorágine administrativa y burocrática que impide tener cierta visión objetiva común. El asesor debe facilitar una visión compartida, un trabajo dinámico, organizar un espacio de reflexión, integrar a todo el equipo de centro, tanto docente como no docente, ofrecer la formación contextualizada al momento y situación del centro y acompañar al centro en ese proceso de apertura a otras instituciones o al entorno. El asesor debe nutrirse de los recursos que ofrece el entorno.

El diseño estratégico de la intervención debe facilitar unos **espacios y tiempos para reflexionar**. Estos tiempos no deben ser inferiores a dos horas seguidas. Trabajar en reuniones de una hora es un tiempo muy escaso para realizar tanto trabajo. En este trabajo, los horarios del profesorado, al ser un centro público, no permitía aumentar tiempo después de las 15.00 h. Con lo cual ha sido muy poco tiempo para realizar una intervención óptima.

Estos espacios de reflexión son precisamente para eso, para reflexionar y tomar decisiones. El consultor guía y orienta pero la reflexión e identificación de puntos fuertes y débiles deben ser realizadas por el propio equipo. En el centro de estudio que llevamos a cabo no había costumbre de reflexionar conjuntamente ni tomar decisiones, lo que supone un aprendizaje importante para el equipo de profesorado si lo que se pretende es conseguir un desarrollo organizativo a través del aprendizaje organizativo. Solo pasando por estas fases, el equipo se integra cada vez más en el proceso y consigue trasladar el modelo al aula, siendo menos directivo y proporcionando espacios para la reflexión con el alumnado.

Combinar **técnicas versátiles durante estos espacios de trabajo** como grupos de discusión, *focus group*, grupos operativos, formación magistral, formación participativa, creación de proyectos, compartir experiencias, buenas prácticas, e incluso modificar el espacio físico donde se realiza la sesión de trabajo, mediante organizaciones diferentes en la disposición de mesas y sillas, permite que el equipo docente identifique sus beneficios y consiga trasladar el modelo al aula.

Un condicionante de éxito en la transformación es mantener el mayor número posible de **estabilidad en el personal**. Las rotaciones anuales (hasta 6 profesores de año

en año) que se producen en el centro objeto de este estudio perjudican seriamente el clima y el mantenimiento de una cultura dinámica que se filtre progresivamente hasta el aula.

Se valora por un lado que los interinos, aun siendo gente joven y dinámica no consigue sentirse perteneciente a la identidad del centro, y por otro, el personal que siente su trabajo asegurado, se moviliza poco salvo que tenga ciertas cualidades o un **perfil motivacional** que le lleve a un aprendizaje continuo, colaborativo y de logro.

Trabajar en **la revisión del PEC, y la normativa facilita construir una visión común** y unificada, de tal manera que todos tengan un foco de atención. El trabajo de revisión debe ser lo más participativo posible, incluyendo a familias y alumnos, sobre todo en centros de “difícil desempeño” donde se produzcan numerosas incidencias o problemas de convivencia.

Disminuir las tareas burocráticas internas y externas de los centros educativos. El profesorado mantiene un gran desconocimiento de la programación didáctica. Tienen la sensación de ser un trámite burocrático, más que un plan de ejecución de su trabajo educativo. Se percibe como un documento extenso, rígido que no sirve para nada llegando a aborrecer la elaboración de la programación didáctica. Le ocasiona mucha desgana su elaboración hasta el punto de no llegar a realizarla con creatividad ni pensado en el aprendizaje de sus alumnos

Consenso educativo entre organización educativa y Administración y entre la propia administración. Los continuos cambios en la legislación y cambios políticos no facilitan el deseo de aprendizaje del profesorado. Los recursos y materiales que les ofrece la administración los asumen e incorporan porque sienten que no están descentralizados y que el centro no dispone de autonomía pedagógica, y por otro lado, porque les facilita a la hora de realizar las programaciones que inspección solicitará. Sin embargo, el centro dispone de mucho material manipulable no inventariado, desconocido para el resto del equipo en cuanto a su existencia y uso. Por ejemplo, las regletas de Cuisenaire o los tornos de barro que el profesorado no saben utilizar. Ambos materiales se pueden integrar en actividades curriculares ofreciendo una gran riqueza en el

alumnado, en tanto que interactúa sentidos, la manipulación manual (lo visual y táctil) y lo cognitivo.

La percepción del profesorado con **respecto a la Administración es de no sentirse acompañado**. No les garantiza que se tomen medidas en casos de negligencia y tampoco sienten una labor conjunta con la inspección educativa. De hecho, en el centro de estudio, la coordinación con la inspección educativa se reduce a una reunión durante los dos cursos escolares. Tampoco se consigue las respuestas al cuestionario solicitado con el fin de que se valorara su percepción en los cambios realizados en el centro.

Quien facilita el apoyo al centro con el fin de divulgar y mejorar su imagen es la Concejalía de Educación del Ayuntamiento. **El concejal apoya la iniciativa** realizando ruedas de prensa para divulgar los proyectos y el proyecto del mercadillo realizado durante el segundo curso. Su propuesta colaboradora lleva a mantener una reunión con la coordinadora de educación de Guadalajara para mantener el proyecto, sin embargo, las elecciones y cambios políticos paralizan la continuidad y ampliación a otros centros

La creación virtual de espacios de comunicación facilita la comunicación horizontal, la realización de un repositorio de recursos diferentes al uso del libro de texto, el intercambio de experiencias, de buenas prácticas y la presentación a concursos en el exterior. Este aspecto es uno de lo más valorados por el equipo.

Por otro lado, la revisión de la normativa, la creación de espacios para el diálogo en el aula, **la participación del alumnado en la toma de decisiones** y solución de conflictos ha permitido no sólo el desarrollo competencial lingüístico y social, sino grupos cohesionados, motivados por aprender y mejorar la convivencia escolar, produciéndose una reducción de las incidencias y conductas disruptivas.

Trabajar en equipo, moverse por el aula, una disposición de mesas y sillas en forma de U, trabajar con los ordenadores y menos con el libro, hacer proyectos, exponer en clase son percibidos por el alumno como estrategias que ayudan en su aprendizaje. Trabajar en equipo ha sido el aspecto que el alumnado ha repetido con mayor frecuencia como un elemento motivador y en el que quieren seguir trabajando.

También realizar frecuentes **visitas y salidas del centro** permite al alumnado situar lo que están aprendiendo en sus proyectos. La realización de un proyecto de centro

como la creación de un Mercadillo Solidario en Navidad, ha sido un éxito por el impacto que ha tenido en el barrio, en antiguos alumnos, en las familias, y en el propio equipo por el hecho de haber participado todos. Además ha permitido al alumnado desarrollar competencias y esforzarse por un objetivo común: ir de excursión a la granja. Esto es algo que les motivó tanto que desean realizar otro en cuanto sea posible.

III. Limitaciones del estudio de investigación

A lo largo de la investigación nos hemos encontrado limitaciones que se deben señalar, primero, para ser prudentes en la generalización de las conclusiones y, segundo, porque nos abren nuevos caminos de investigación sobrevenidos por las limitaciones encontradas.

El diseño de investigación original se plantea con un grupo de control, sin embargo, tras la negativa de tres centros educativos a participar en el estudio, se opta por la valoración inicial del centro y su evolución y desarrollo final, lo que supone un menor **control en el diseño**.

Para este estudio la unidad **muestral** es la organización educativa en su conjunto pero dentro de la organización se analiza al profesorado, los estudiantes, las familias, inspección, etc. lo que supone tener mucha información cualitativa de varios agentes y una visión global; sin embargo, la inestabilidad del profesorado y los cambios de centro frecuentes en el alumnado no ha permitido obtener datos cuantitativos de una muestra mayor que sea lo suficientemente representativa.

Los **instrumentos de medida** en los que los datos se recogían dependiendo de ordenadores y sistemas *online* como la prueba de habilidades cognitivas o la satisfacción del profesorado y familias ha supuesto un obstáculo en la obtención de datos. Por un lado, la resistencia o falta de habilidades del profesorado o familias a utilizar ordenadores, y por otro, la enorme dificultad que el centro ha tenido con el soporte de ancho de datos lo que ha supuesto reajustes e interrupciones en la realización de la prueba de habilidades cognitivas de los estudiantes.

IV. Líneas futuras de investigación

Este trabajo invita a ampliar nuevas líneas de investigación. Alguno de los campos que surgen son:

La profundización en el impacto que tiene la incorporación de los modelos centrados en el aprendizaje sobre las habilidades cognitivas y de procesamiento de los estudiantes. Con este estudio observamos que se produce una mejora en ciertas habilidades; sin embargo, el tamaño muestral no nos permite generalizar su influencia.

Otro campo que se abre en este estudio es identificar el **perfil motivacional** del profesorado que orienta su práctica educativa hacia el desarrollo de las competencias del alumnado e incorpora metodologías activas con una muestra mayor. Esto permitirá identificar ciertas competencias docentes que pueden predecir estrategias concretas de aprendizaje en las aulas, un trabajo de equipo entre docentes y el desarrollo competencial en su alumnado, incluso para una selección o reclutamiento del profesorado en un centro educativo.

La realización de dos estudios longitudinales cuyo fin puede ser: a) identificar cómo son los procesos de evolución y adaptación que realizan esos profesores cuyo perfil motivacional tiende a seguir aprendiendo, cuyos motivos son cooperativos, de contribución y de logro y b) estudiar la relación que existe entre el desarrollo competencial que mantienen los estudiantes en los centros versátiles durante su etapa escolar y su desarrollo competencial en su etapa adulta, en la vida.

Por último, proponemos una línea de investigación más amplia para validar el modelo de transformación propuesto y que hemos denominado *Pedagogía para el Éxito*. Se puede llevar a cabo en un centro más grande cuya titularidad sea concertada o privada, cuya muestra de estudiantes, profesorado y familias sea lo suficientemente representativa para evaluar el modelo.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Concepto de competencia. Elaboración propia.....	20
Figura 2. Taxonomía de Bloom. Adaptado de Bloom 1956.....	22
Figura 3. Dimensión del conocimiento y taxonomía de Bloom revisada. Adaptado de Santiago (2015)	23
Figura 4. Categorías de las competencias básicas del proyecto DESECO. Adaptado de OCDE, 2005.	25
Figura 5. El arte de Educar. Tomado de Unesco (2013)	29
Figura 6. Categorías de competencias del siglo XXI. Proyecto Partnership 21. Washington.....	36
Figura 7. Competencias del siglo XXI. Proyecto ACTS21. University of Melbourne. .	38
Figura 8. Elementos comunes de competencias del siglo XXI. Elaboración propia.....	39
Figura 9. Proceso de Aprendizaje y transferencia. Elaboración propia.....	40
Figura 10. Fases del aprendizaje. Elaboración propia.	41
Figura 11. Modelo de Bloom. Adaptado de Beltrán et al, 1990, p.85.....	44
Figura 12. Teoría de la productividad de Walberg. Adaptado de Walberg, 1984.....	44
Figura 13. Adaptado de González-Pienda, 2003.	48
Figura 14. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Elaboración propia.....	51
Figura 15. Modelo centrado en la enseñanza o en el docente. Elaboración propia.....	53
Figura 16. Modelo centrado en el estudiante y en el aprendizaje. Elaboración propia. .	54

Figura 17. Universal Design Learning. Tomado de CAST (Center for Applied Special Technology) 2008.....	59
Figura 18. Representación gráfica de los métodos según Vargas. Elaboración propia... 66	
Figura 19. Técnicas didácticas centradas en el alumnado. Elaboración propia.	67
Figura 20. Técnicas centradas en competencias. Elaboración propia	68
Figura 21. Técnicas que favorecen la interacción y aprendizaje social. El. propia.....	69
Figura 22. Recuperada de Tourón (2016) en http://www.javiertouron.es/2016/03/hacia-un-aprendizaje-mas-profundo.html	70
Figura 23. Tamaño del efecto en el estudio meta-análisis de Hattie (2009) (Echazarra, A., et al. 2016).	72
Figura 24. Modelo empírico y global de centros de primaria. Tomado de Murillo, 2008. p.22	76
Figura 25. Acciones educativas preferidas por los alumnos de primaria en el desarrollo de competencias. Adaptación y traducción propia tomado de KeyCoNet, 2014, p.13. .	80
Figura 26. Diagrama de las acciones al servicio de los objetivos. Elaboración propia..	87
Figura 27. Elemento para el análisis de las organizaciones (Gairín, 1996. P. 90)	89
Figura 28. Diagrama de interrelaciones en la organización escolar. Adaptado de Teixidó (2005)	91
Figura 29. Extraído del informe sobre el impacto del espacio del aula en el aprendizaje de los alumnos. Barrett, Davies, Zhang, Barrett, L. (2015).	96
Figura 30. Disciplinas y principios de la organización que aprende. Adaptado de Senge (1990).	98
Figura 31. Procesos de la autoevaluación del centro educativo (Nieto, 2003b, p. 285)	100
Figura 32. Niveles de interacción del individuo y la organización. Adaptado de Lonsdale, R. 1964.....	102

Figura 33. Matriz de Expresiones Culturales de Hopkins y cols. (1996).....	110
Figura 34. Imagen extraída de Framework for 21st Century Learning. Partnership 2007.	111
Figura 35. Rueda de Galpin (1996).	116
Figura 36. Orientaciones que adoptan las organizaciones. Adaptado de Gairín, 1999, p.9.	119
Figura 37. Fases para la transformación de la organización educativa. Elaboración propia.	121
Figura 38. Marco para el cambio. Adaptado de Knoster et al. 2000.	124
Figura 39. Factores facilitadores del proceso de Aprendizaje Organizativo de Leithwood. Adaptado de Garín, 2000.....	129
Figura 40. Fases del cambio en la organización. Santiago (2015).	131
Figura 41. Modelo causal de Spencer y Spencer (1993)	134
Figura 42. Modelo de rueda de motivos. Adaptado de Valderrama (2010). Extraída de http://www.nuevaimpronta.com/2012/06/conoces-tu-perfil-motivacional.html	135
Figura 43. Proyecto de innovación, rol de los equipo y motivación. Tomado de Valderrama, B. (2010).....	138
Figura 44. Reciprocidad entre liderazgo y cultura.	139
Figura 45. Conjunto de variables de la investigación en las distintas dimensiones. Elaboración propia.....	157
Figura 46.a. Fases seguidas durante del proceso de transformación. Elaboración propia.	162
Figura 47- Modelo de Investigación Evaluativa.....	163

Figura 48. Técnicas de recogida de datos. Elaboración propia.	163
Figura 49. Captación de información y relación con vocablo. Extraída de la prueba de Habilidades Cognitivas. Habilmind.....	164
Figura 50. Elementos clave de la comunicación del centro. Fase Inicial.....	177
Figura 51. Elementos de la cultura estática del centro. Fase Inicial.....	180
Figura 52. Estilo directivo. Fase Inicial.....	186
Figura 53. Elementos de insatisfacción en el profesorado. Fase Inicial.....	195
Figura 54. Elementos que dificultan la convivencia en el centro según el profesorado. Fase Inicial.....	200
Figura 55. Satisfacción/insatisfacción del centro con las familias. Fase Inicial.....	216
Figura 56. Satisfacción Familias con el centro. Fase Pre test.....	216
Figura 57. Propuestas de mejora que realizan las familias. Fase Pre test.....	218
Figura 58. Puntos fuertes del centro. Proceso.	227
Figura 59. Fortalezas del profesorado. Proceso.....	228
Figura 60. Percepción del profesorado sobre dificultades del centro. Proceso.	230
Figura 61. Temas explorados antes de la planificación de la transformación.....	233
Figura 62. Círculos concéntricos de Sheila Silversides.....	245
Figura 63. Propuestas de mejora para la coordinación. Fase final.	267
Figura 64. Dificultades encontradas en la coordinación. Fase Final.	267
Figura 65. Elementos de la cultura dinámica. Fase Final.....	270
Figura 66. Elementos incorporados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fase Final.	279
Figura 67. Temática formativa realizada. Fase Final	281

Figura 68. Dificultades en la toma de decisiones curriculares. Fase final.....	285
Figura 69. Características que buscan el equipo docente y no docente en el equipo directivo. Fase final	292
Figura 70. Características del equipo docente durante la fase de transformación. Fase pos test.....	294
Figura 71. Mejoras e Incorporaciones que el equipo valora que ha introducido en su práctica educativa. Fase pos test.....	297
Figura 72. Valoración del profesorado sobre las sesiones de reflexión pedagógica. Fase pos test.....	301
Figura 73. Modelo propuesto para la transformación de la organización.	347

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Rendimiento medio de los alumnos en la prueba Resolución de problemas de PISA 2012. Extraído de la página del MECD.	147
Gráfico 2. % de alumnos en nivel de competencia 1 y 5/6. Extraído de la página del MECD.....	148
Gráfico 3. Resultados obtenidos en el cuestionario de satisfacción del profesorado. Fase Inicial.	190
Gráfico 4. Satisfacción del profesorado con el clima laboral. Inicial.....	191
Gráfico 5. Satisfacción del profesorado con la comunicación del centro. Inicial	192
Gráfico 6. Satisfacción del profesorado con las condiciones de trabajo. Inicial	193
Gráfico 7. Satisfacción del profesorado con su desarrollo profesional en el centro. Pre-test.....	193
Gráfico 8. Distribución por género en el Grupo A. Fase Inicial	196
Gráfico 9. Distribución por género en el Grupo B. Fase Inicial.....	196
Gráfico 10. Distribución por género Grupo C. Fase Inicial.	196
Gráfico 11. Resultados de la prueba CDI en Competencia Lingüística. Grupo C. Fase Inicial.	203
Gráfico 12. Resultados CDI. Competencia Matemática. Grupo C. Fase Inicial	204
Gráfico 13. Rendimiento académico de los alumnos del Grupo A. Fase Inicial.....	205
Gráfico 14. Rendimiento académico de los alumnos del grupo B. Fase Inicial.....	206
Gráfico 15 . Rendimiento académico de los alumnos del Grupo C. Fase Inicial.....	207
Gráfico 16. Gráfico de frecuencias de nivel de habilidades cognitivas en el Grupo A. Fase Inicial	210

Gráfico 17. Gráfico de frecuencias de nivel de habilidades cognitivas. Grupo B. Fase Inicial.....	212
Gráfico 18. Gráfico de barras apiladas. Valoración de los alumnos sobre sus profesores.	213
Gráfico 19. Resultados de satisfacción de los alumnos con sus tutores. Fase pre test .	214
Gráfico 20. Resultados en tolerancia a la frustración del grupo A (imagen superior) y grupo B (imagen inferior). Fase Inicial.	237
Gráfico 21. Salidas educativas, visitas y contacto con el entorno del alumnado. Fase final	287
Gráfico 22. Valoración de los profesores sobre su progreso hacia un centro versátil. Cuestionario CECV. Final.....	295
Gráfico 23. Gráfico de solicitudes de matriculación realizadas. Fase final	302
Gráfico 24. Distribución por género en el GRUPO A (4º Curso en fase final).....	303
Gráfico 25. Distribución por género en el GRUPO B (5º curso en fase final).....	303
Gráfico 26. Distribución por género en el GRUPO C (6º curso en fase pos test).....	303
Gráfico 27. Evolución de las incidencias en cada grupo entre ambas fases.....	308
Gráfico 28. Comparación pre pos test rendimiento académico. Grupo A.....	310
Gráfico 29. Comparación pre pos test rendimiento académico. Grupo B.....	311
Gráfico 30. Comparación pre pos test rendimiento académico. Grupo C.....	313
Gráfico 31. Gráfico comparativo entre fases. Habilidades cognitivas. GRUPO A.....	319
Gráfico 32. Gráfico comparativo entre fases. Habilidades cognitivas. GRUPO B.....	321

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Elementos comparativos entre los modelos centras en la enseñanza y en el aprendizaje. Adaptado de Tourón y Santiago (2014 pp.3-4).....	54
Tabla 2. Características generales del diseño universal de aprendizaje. UDL. Adaptado de Rose y Daley, 2012.....	59
Tabla 3. Clasificación de metodologías. Adaptado de Vargas Merina (2009).....	63
Tabla 4. Variables con más peso en el aprendizaje. Recogido de Hattie (2009,2012)...	73
Tabla 5. Relación de propuestas para la mejora del aprendizaje. Síntesis de Hattie (2009), Looney y Michel (2014) y Martínez y McGrath (2016). Elaboración propia.....	77
Tabla 6.Características y ejemplos de conducta. Tomado de Owens (1976, p.198)....	108
Tabla 7. Estadios o fases según modelos de Desarrollo Organizativo. Elaboración propia.	115
Tabla 8. Implicaciones de los Estadios organizativos (Gairín, 1999, p.8)	117
Tabla 9. Secuencia de registro. Elaboración propia.	158
Tabla 10. Muestra de resultados de habilidades cognitivas. Grupo A y B. Fase inicial y final.....	160
Tabla 11. Muestra de resultados académicos. Grupo A, B y C. Fase inicial y final	161
Tabla 12. Registro de instrumentos utilizados, agente y momento de la aplicación....	168
Tabla 13. Correspondencia entre acrónimos y documentos de extracción de citas	170
Tabla 14. Tabla de actividades del alumnado. Salidas y visitas al centro. Pre test.....	185
Tabla 15. Medidas de atención específica al alumnado. Fase Inicial.....	197
Tabla 16. Incidencias y medidas correctoras. Convivencia. Fase Inicial	201

Tabla 17. GRUPO A. Puntuaciones obtenidas en la prueba de habilidades cognitivas para el aprendizaje.....	209
Tabla 18. Resultados obtenidos en las pruebas de habilidades. Grupo B. Fase Inicial	211
Tabla 19. Lista de Control de observación de Aprendizaje organizativo adaptada de Bontis (1999).	258
Tabla 20. Incidencias posteriores a la intervención.....	306
Tabla 22. Estadísticos de muestras relacionadas	316
Tabla 23. Prueba de muestras relacionadas	316
Tabla 23. Puntuaciones obtenidas en la prueba de habilidades cognitivas para el aprendizaje. Grupo A. Fase Pos test.	318
Tabla 25. GRUPO B. Resultados obtenidos en las pruebas de habilidades. Fase Pos test.	320

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, F. M. (2002). Cultura y liderazgo. Una relación multifacética. *Boletín de psicología*, (76), 53-76.
- Álvarez L., Soler, E., Cadrecha, M., Hernández, J., Luengo, M., Reibelo J. y Neira, T. (1997). *Enseñar para aprender. Procesos estratégicos*. Madrid: CCS.
- Ananiadou, K., y Claro, M. (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. *Organización para La Cooperación y El Desarrollo Económico*. Recuperado de [Http://recursostic.Educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.Pdf](http://recursostic.Educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.Pdf),
- Anderson, D. L. (2010). *Organization Development: The Process of Leading Organizational Change: The Process of Leading Organizational Change*. London: Sage Publications.
- Anderson, L.W., y Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Aramburu Goya, N. (2000). *Un estudio del aprendizaje organizativo desde la perspectiva del cambio: implicaciones estratégicas y organizativas*. Universidad de Deusto. San Sebastián.
- Argyris, C. (1970). *Intervention theory and method*. Reading. Addison-wesley
- Argyris, C. y Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective* (Vol. 173). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., y Santa, R. (2010). *Student-centred learning: Toolkit for students, staff and higher education institutions*. European Students' Union (NJ).

- Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48(2), 251-257.
- Ausubel, D. P. (1980). Schemata, cognitive structure, and advance organizers: A reply to Anderson, Spiro and Anderson. *American Educational Research Journal*, 17(3), 400-404.
- Barbarroja Vacas, M.J. (2009). El profesorado padece estrés. *Revista digital de innovación y experiencias educativas* 15.
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista Electrónica De Innovación y Experiencias Educativas*, 40, 103-104.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. y Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Beltrán Llera, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bietenbeck, J. (2014). *Teaching practices and cognitive skills*. Labour Economics.
- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., y Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., Care, E. y McGaw, B. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Dordrecht, Springer.
- Blakemore, S., Frith, U., Marina, J. A. y Soler, J. (2007). *Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación*. Ariel.
- Blau, P. M., y Scott, W. R. (1963). *Formal Organizations: A Comparative Approach*. San Francisco: Chandler.

- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill.
- Bloom, B. S. y Engelhart, M. D. (1956). The classification of educational goals. *Handbook cognitive domain; by a committee of college and university examiners*. McKay.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo-Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 3(18).
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla. 2ª Ed.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2012). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En Domingo Segovia, J. (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro (Pp. 51-68).
- Bontis, N., Crossan, M., y Hulland, J. (2002). Managing an Organizational Learning System by Aligning Stocks and Flows. *Journal of Management Studies*, 39, 4.
- Botía, A. B. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 253-274.
- Bouder, A., Dauty, F., Kirsch, J. L. y Lemistre, P. (2008). *Readahiiity of auaizficationsu 'l question as old as europa Luxemburgo*. Centro europeo para el desarrollo de la formación profesional (CEDEFOP).
- Briñas, L. T. (2010). Las competencias básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro De Educación*, 8 (12), 25-44.
- Cardona Andújar, J. (2001): *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- Cardona Andújar, J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universitas.

- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *The Teachers College Record*, 64(8), 723-723.
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: CAST
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Chomsky, N. (1970). *Verbal behavior by Skinner*. Bobbs Merrill.
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>.
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica magna*. Ediciones AKAL.
- Comisión Europea. (2004) Puesta en práctica del programa de trabajo “competencias clave” en *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida: Un marco de referencia europeo*. Dirección Gral. De Educación y Cultura
- Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo es el anexo de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30 de diciembre de 2006. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/L_exUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf
- Consejo Escolar Del Estado. (2015). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 2013-2014*. Ministerio de Educación y Deporte.
- Cotton, K. (1969) *School Size, School Climate, ande studen performance*. Regional Educational Laboratory: SIRS.
- Creemers, B.P (1992). *The effective classroom*. London: Cassell.

- Cummings, T. y Worley, C. (2014). *Organization development and change*. Cengage learning.
- Dalin, P., y Rust, V. D. (1983). *Can schools learn?* Windsor: Nfer-Nelson.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De la Orden Hoz, A. (1988). Conceptualización de la pedagogía diferencial. *Bordón. Revista de pedagogía*, 40(4), 543-552.
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. y Savané, K. S. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe para la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo veintiuno* Unesco.
- Diccionario Electrónico de la Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Domingo Segovia, J. (2012). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Domínguez, M. y Dávila A. (2008). *La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos* en Gordo, A. y Serrano, A. (coord.) *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid, Pearson Educación
- Echazarra, A., et al. (2016). How teachers teach and students learn: Successful strategies for school. *OECD Education Working Papers*, No. 130, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>
- Esteve Mon, F. M., y Gisbert Cervet, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y nuevas tecnologías. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 9(3), 55-73.

- Everard, K. B., Morris, G. y Wilson, I. (2004). *Effective school management*. London: Sage publications.
- Expósito, J. Olmedo, E. y Fernández Cano, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *Revista ELección de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 10, n. 2 Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm
- Ferreres, V. S., y Arós, R. B. (1999). El desarrollo profesional de los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria. *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 167-200). Síntesis.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: Desde preescolar hasta el bachillerato*. Inteligencia educativa.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W. y Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 147-252.
- Fullan, M. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de Investigación e Innovación educativa*, 5(9), 22-40
- Fullan, M. (1997). *The Challenge of School Change: A Collection of Articles*. IRI/Skylight.
- Fuller, B. y Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119– 157.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos educativos: Revista de educación*, (1), 125-154.

- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. Lorenzo, M. y otros (coord.). *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Volumen I. Grupo Editorial Universitario, Granada, (47-91) III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de Diciembre de 1998
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, (27), 031-85.
- Gairín, J. (2002). La innovación educativa en Medina, A. y Diéguez, J.L y Sevillano, M.L *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas. (Pp 117-176).
- Gairín, J. (2009). Innovación y mejora de las instituciones: Cultura y cambio. En Medina Rivilla, A. (coord.) *Innovación de la educación y de la docencia*. (2009) Ed. Universitaria Areces. (Pp. 211-264).
- Gairín, J. y Medina Rivilla, A. (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces
- Galetto, M., y Romano, A. (2012). *Experimentar: Aplicación del método científico a la construcción del conocimiento* Narcea Ediciones.
- Gallego, M. L. V. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educación Siglo XXI*.
- Galpin, T. J. (1996). *The human side of change: A practical guide to organization redesign*. Jossey-Bass Publishers. 47-92). Grupo Editorial Universitario.
- García Aretio, L. (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: UNED.
- García, M., García, D., Biencinto, C., Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de educación*, Nº 358, 258-281 ISSN 0034-8082.
- Gardner, H. (1987). *Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind*. New York: Simon & Schuster.
- Gimeno Sacristán, J. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Akal
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- González, A. E. (2008). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Graó.
- González-Pienda, J.A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación* vol. 8, núm. 7, pp. 1138-1663.
- Griffin, P, Care, E. (2015). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Methods and Approach*. Springer.
- Griffiths, D. (1964). *Behavioural science and educational administration*. University of Chicago.
- Guin, K (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education policy analysis archives* 12(42), 16.
- Gutiérrez Brito, J. (2009). Técnicas grupales. Callejo Gallego, Javier. *Introducción a las técnicas de investigación social*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Haertel, G. D., Walberg, H. J. y Weinstein, T. (1983). Psychological models of educational performance: A theoretical synthesis of constructs. *Review of Educational Research*, 53(1), 75-91.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.

- Hargreaves, D. H., y Hopkins, D. (2004). *Empowered School*. A&C Black.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002) *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. International Congress on School Effectiveness and Improvement. Copenhagen.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Nueva York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Nueva York: Routledge.
- Hernández, C.A., Rocha, A., y Verano, L. (1998). *Exámenes de Estado. Una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFES.
- Hopkins, D. (1996). Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. Villa, A. (Coord.). *Dirección participativa y evaluación de centros*. Universidad de Deusto (377-402).
- Hopkins, D. y Stern, D. (1996). Quality Teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implication. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 12 No. 5, pp. 501-517. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9500055O>
- Hoyle, E. (1993). Autonomy, collaboration and the process of change. *Cultura escolar y desarrollo organizativo. Conferencias y ponencias* (pp. 219-230).
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. BCN: Graó.
- INEE. (2013). PISA 2012. Resultados por ordenador. *Boletín de Educación* 25.
- INEE. (2014). Los resultados españoles en la competencia de resolución de problemas en PISA. *Boletín de Educación* 31.
- ITE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*. Madrid: Instituto de Técnicas Educativas.

- Jiménez Vicioso, J. R. (2003). Un aula para la investigación: Cómo construir un ambiente favorable a la indagación educativa. *Investigación en la Escuela*, (51), 15-26.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. J. (1984). *¿Qué es aprendizaje cooperativo?* Circles.
- Judson, A. S. (1991). *Changing behavior in organizations: Minimizing resistance to change*. B. Blackwell.
- Klafki, W. (1988). ¿Se modifica la realidad escolar por efectos de la investigación escolar? *Revista de Educación*, (286), 97-113.
- Knoster T. Villa R. y Thousand J. (2000). A Framework for Thinking about Systems Change. In R. Villa y J. Thousand (Eds.), *Restructuring for Caring and Effective Education: Piecing the Puzzle Together* (pp. 93-128). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J.
- Kools, M. y Stoll L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Leithwood, K. A., y Louis, K. S. (Eds.). (2000). *Organizational learning in schools*. Taylor & Francis.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1995). An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives. *School Organisation*, 15, 3, p. 229-252.

- Leithwood, K.A., Begley, P. y Cousins, J.B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Lenz, B. (2015). *Transforming Schools Using Project-Based Learning, Performance Assessment, and Common Core Standards*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE el 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en el BOE el 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE de 10 de diciembre de 2013.
- LOMCE, L. O. 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). *Consultada en el BOE*, 295.
- Looney, J., y Michel, A. (2014). *KeyCoNet's Conclusions and Recommendations for Strengthening Key Competence Development in Policy and Practice*. Final Report (European Schoolnet).
- López López, E. (1988). Problemas de investigación en algunos campos de la Pedagogía Diferencial. Bordón. *Revista de pedagogía*, 40(4), 611-630.
- López López, E. (2009). Evaluación del efecto de variables críticas en el aprendizaje de los escolares. *ESE. Estudios sobre educación*, 16, 55-78.
- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (2004). La cultura institucional. En Moreno Olmedilla, J.M (Coord.) *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (125-159).
- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M., (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 4 (1). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/6978/1/rev141ART5.pdf>

- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., Murillo Estepa, P., y Lavie Martínez, J. M., Altopiedi, M. (2003): *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Editorial Síntesis, SA Madrid.
- López-Yáñez, J. (1995). La cultura de la institución escolar. *Investigación en la escuela*, (26), 25-35.
- López-Yáñez, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, (54), 85-106.
- Louis, M.R. (1993). Las organizaciones como ámbitos de producción cultura. Ramió y Ballart (eds.). *Lecturas de teoría y de la organización*. Vol 2. Madrid: Ministerio para la Administración Pública (351-370).
- Lucio A. R. (1989). Educación y pedagogía. Enseñanza y didáctica: Diferencias y Relaciones. En *Revista de la Universidad de la Salle*. Año XI, 17, pp. 35-47. Recuperado de <https://palabrillosa.files.wordpress.com/2011/03/educacic3b3n-y-pedagogia-ricardo-lucio.pdf>
- Lysakowski, R. S., y Walberg, H. J. (1982). Instructional effects of cues, participation, and corrective feedback: A quantitative synthesis. *American Educational Research Journal*, 19(4), 559-572.
- Mantilla, L. (2001). Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales. *Habilidades Para La Vida. Fe y Alegría*. Recuperado de <http://www.feyalegria.org/images/acrobat/72979810510810510097100101115849.pdf>
- Marcelo, C. (1990). El desarrollo profesional de los profesores. En A. Medina, y M.L. Sevillano, *Didáctica. Adaptación* (vol. II). Madrid: UNED.
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24

Marco Europeo (2006) Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

Martínez, M. R., y McGrath, D. (2016). *Deeper learning: How eight innovative public schools are transforming education in the twenty-first century*. The New Press.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2006). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El Centro Educativo Versátil. España*. Madrid: McGraw-Hill.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2007). Desafíos persistentes y emergentes para las organizaciones educativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(2), 417-430.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2010). *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Madrid: Sanz y Torres.

McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge University Press

MECD (2016). Galería de fotos de resultados PISA 2012. Sección Prensa. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2014/04/20140401-pisa/galeria.html>

Medina Rivilla, A. (1997). Desarrollo de la identidad profesional del Formador/a de Personas Adultas. *Jornadas de Formación de Formadores de Personas Adultas. Madrid*.

Medina Rivilla, A. (1997). *El liderazgo en Educación*. UNED.

Medina Rivilla, A. Domínguez Garrido, M^a C. y Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13 (17), 119-138. Retrieved February 07, 2016, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382011000200006&lng=en&tlng=.

Méndez Martínez, I. (2015). *Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Evidencia a partir de TALIS 2013 y PISA 2012*. Fundación Santillana

- Mills, D.Q. y Friesen, B. (1992). The learning organization. *European Management Journal* Vol. 10(2), pp. 146-156.
- Mills, J.H. (2003). *Making sense of organizational change*. New York: Taylor and Francis.
- Moos, R. H., Moos, B.S. y Tricket, E.J. (1989). *Escala de Clima Social, Familia, trabajo, Instituciones Penitenciarias, Centro Escolar*. Adaptación Española, Manual 3ra Edición, TEA Investigación y Publicaciones Psicológicas: Madrid.
- Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama* Madrid: Alianza Editorial.
- Morales Vallejo, P. (1993). Líneas actuales de investigación en métodos cuantitativos. El meta-análisis o síntesis integradoras. *Revista de Educación*, 191-221.
- Moreira, M. A. (1993). *Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente*. Recuperado de [http://www. if. ufrgs. Br/~ moreira/apsigsubesp. pdf](http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf).
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008) El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y la formación profesional en algunos estados miembros de la UE: Un análisis crítico. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12, 1-24. Disponible en: www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.

- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, Reyes (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? En *Relieve* v. 21 (1), art. 1. Recuperado en http://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1_1.htm
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, F.J. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Investigación*, 9(21), 319-359.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambia en educación*. Vol 4, (4e). (pp. 11-24). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Norris, C. y Soloway, E. (2016). Twelve Factors Leading to Fundamental Pedagogical Change in a Primary School: A Case-Study. *Educational Technology*, v56 n2 p25-30.
- Nieto, J.M. (2003). El cambio planificado de los centros escolares. En M.T. González (Coord.). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson/Prentice Hall, 243-263.
- Nieto, J.M. (2003b). La evaluación del centro escolar como proceso de mejora. En M.T. González (Coord.). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson /PrenticeHall, (265-287).
- OCDE (2003). *Proyecto DESECO: Delimitación y selección de competencias*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

OCDE (2005). Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana. Madrid: Santillana.

OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías Educativas. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

OCDE (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*. Madrid: MECD.

OCDE (2013). *¿Quiénes son los grandes reformadores de la educación en el mundo?* PISA in Focus 34. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-in-focus-n34-esp.pdf?documentId=0901e72b81774fea>

OCDE (2016). *¿Cómo se organiza el tiempo en educación primaria y secundaria?* En *Education Indicators in Focus* 38.

OCDE (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OCDE.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Ossandón Núñez, Y. y Castillo Ochoa, P. (2006). Propuesta para el diseño de objetos de aprendizaje. *Revista Facultad De Ingeniería-Universidad De Tarapacá*, 14(1), 36-48.

Oviedo-García, M. Á., Castellanos-Verdugo, M., Riquelme-Miranda, A. y del Junco, J. G. (2014). La relación entre aprendizaje organizacional y los resultados en la Administración Pública. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 23 (1), 1-10.

- Owens, R. G. (1976). *La escuela como organización*. México: Editorial Santillana.
- Partnership21 (2007). *Framework for 21st Century Learning*. Washington. Recuperado de http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0116.pdf
- Peiró, J.M. (1990). *Psicología de la organización*. Tomos I y II. Madrid: UNED, 4ª edición.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Editorial La Muralla.
- Pérez Juste, R., Llamas, J. L. G., Díaz, J. Q., Martínez, R. M. G., Galán, M. A. G., y Losada, N. R. (2012). *El portfolio: Aprendizaje, competencias y evaluación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Pérez Juste, R. (2013). Evaluación Institucional al Servicio de la Calidad de la Organización Educativa. *I Jornadas Internacionales sobre liderazgo y calidad de la educación*. Mayo. (p. 17-24).
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *REDU: Revista De Docencia Universitaria* núm monográfico II.
- Perrenoud, Ph. (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*. Bogotá: Magisterio Editorial
- Peters, T. y Waterman, R. (1986). *En busca de la excelencia: lecciones de las empresas mejor gestionadas de Estados Unidos*. Ed. Folio
- Piaget, J. (1977). *Estudios Sociológicos*. España: Ariel
- Piaget, J. (1978). *El equilibrio de las estructuras cognitivas*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Porter, Lawler y Hackman (1975). *Behaviour in organizations*. New York: McGrawHill
- Posch, P. (2014). Changing the Culture of Teaching and Learning: Implications for Action Research. *Professional Development Through Action Research: International Educational Perspectives* (pp.61-110). New York: Routledge.
- Prieto, I.M y Revilla, E. (2006). Learning capability and business performance: A non-financial and financial assessment. *The Learning Organization*, 13, pp. 166–185

Ramírez, F. (2015). Manual del Investigador. Entrevistas grupales: Focus Group Vs. Grupos de discusión. Disponible en: <http://manualdelinvestigador.blogspot.com/2015/04/entrevistas-grupales-los-focus-group-vs.html>

Real, J.C., Leal, A., Roldán, J.L. (2006). Aprendizaje organizativo y tecnologías de la información: influencia en el desarrollo de competencias distintivas tecnológicas y resultados empresariales. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 15, núm. 4, pp. 9-32.

Recomendación 2006/962 CE del Parlamento Europeo y del Consejo en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm

Reiss, S. (2004). Multifaceted Nature of Intrinsic Motivation: The Theory of 16 Basic Desires. *Review of General Psychology* 8 (3), 179.

Rendón Sosa, J. (2009). Programa de mejora de la calidad escolar de México. *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. SEP. Recuperado de http://www2.sepdf.gob.mx/programa_escuela_calidad/Materialesdeconsulta/MGEE.pdf

Resource, A., y Guide, P. (2008). 21st century skills, education & competitiveness. *Partnership for 21st Century Skills*, Washington. Recuperado de http://www.p21.org/storage/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf

Rodríguez Moneo, M. (2011). El proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias. En F. Labrador y R. Santero (Eds.) *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dykinson

- Rodríguez, M. (2011). El proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias. *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo De Educación Superior*, 19-44.
- Rodríguez-Gómez, D. (2015). *Gestión del Conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: La Muralla
- Rose, D. (2000). *Universal design for learning*. *Journal of Special Education Technology*, 15(1), 67. Recuperado de http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice
- Ruiz, J. M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista De Educación*, (351), 435-459.
- Ryan, R. y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Sahelices, M. C. C. (2009). ¿Qué aprendizaje promueve el desarrollo de competencias?: Una mirada desde el aprendizaje significativo. *Qurrriculum: Revista De Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (22), 11-34.
- Santiago Campión, R., Amo Filva, D. y Díez Ochoa, A. (2014). ¿Pueden las aplicaciones educativas de los dispositivos móviles ayudar al desarrollo de las inteligencias múltiples? *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 0(47). Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/63>
- Santos Guerra, M. Á. (1997). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en Consejos Escolares de centros*. Málaga: Aljibe.
- Scheerens, J. y Creemer, B.P. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En Creemers, B.P., Peters, T. y Reynolds (Ed), *School effectiveness and school improvement* (pp.265-278). Swets and Zeitlinger
- Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

- Semmel, M. L. (2009). *Museums, libraries, and 21st century skills*. Institute of Museums and Libraries services. Washington. Recuperado de <https://www.imls.gov/assets/1/AssetManager/21stCenturySkills.pdf>
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Sepúlveda, C. y Murillo, F. J. (2012). El origen de los procesos de mejora de la escuela: un estudio cualitativo en 5 escuelas chilenas. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Serio Hernández, Á., Álamo, M. R. y Betancort, H. J. (2012). Estilos de pensamiento en docentes con bajo y alto bienestar profesional. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 79-91.
- Smith, M. L. y Glass, G. V. (1980). Meta-analysis of research on class size and its relationship to attitudes and instruction. *American Educational Research Journal*, 17(4), 419-433.
- Spencer, L. M. y Spencer, P. S. M. (1993). *Competence at Work models for superior performance*. John Wiley & Sons.
- Standford, N. (2005). Organization Design: the collaborative approach. Amsterdam: Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard business review*, 73(2), 59-67. Elsevier
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid (ESP): Morata.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, J. A. (1998). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Teixidó, J. (2005) *El centro educativo como organización*. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/org-educat/centro_como_organizacion.pdf

- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Corporación Lasallista
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones. Bogotá,
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Toffler, A. (1985). *La empresa flexible*. Madrid: Ed. Plaza & Janés.
- Tourón, J. (2016) *Hacia un aprendizaje más profundo*. Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2016/03/hacia-un-aprendizaje-mas-profundo.html>
- Tourón, J., Santiago, R., y Diez, A. (2014). *The flipped classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Madrid: Grupo Océano.
- Tourón, J. (2 de febrero de 2015) Talento, Educación y Tecnología [blog]. Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2015/02/educacion-basada-en-competencias.html>
- Tourón, J. (2000). Igualdad, eficacia y excelencia: retos del sistema educativo ante la sociedad del conocimiento. *Navarra y la sociedad del conocimiento : actas del congreso*, 2000, pp. 231-246
- Tourón, J. (2009). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos. *ESE : Estudios sobre educación*, 16, pp. 127-146
- Ulloa Arriagada, L. H. (2016). *El clima escolar de aula y su asociación con los resultados académicos de alumnos de séptimo y octavo año básico de una escuela particular subvencionada de la comuna de panguipulli*. Universidad de la Frontera. Chile.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. UNESCO, punto 16. Vid. en www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Valderrama, B. (2010). *Motivación inteligente*. Madrid: Prentice Hall.

- Valderrama, B. (2012). *Innovación y compromiso en equipos diversos. Alta Capacidad*. Recuperado de <http://www.altacapacidad.com/repositorio/pdf/Innovacion.pdf>
- Valderrama, B; Escorial, S. y Luceño, L. (2015). *Análisis del Perfil Motivacional*. Madrid: Tea ediciones
- Vargas Merina, A. (2009). *Métodos de enseñanza. Innovación y Experiencias Educativas* núm. 15. Recuperado de http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANGELA_VARGAS_2.pdf
- Vázquez Gómez, G. (1980). La investigación pedagógica ante la cuestión de la calidad de la educación. *Revista de Educación*. Madrid, (264), 29-40.
- Velázquez Barragán, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca
- Walberg, H. J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi delta kappan*, 65(6), 397-400
- Walberg, H. J. (1986). Synthesis of research on teaching. *Handbook of research on teaching*, 3, 214-229.
- Wise, K. C. y Okey, J. R. (1983). A meta-analysis of the effects of various science teaching strategies on achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(5), 419-435.

ANEXOS

- A. Todos los anexos se encuentran online en la siguiente dirección web:
<https://1drv.ms/w/s!ArjazQBjwWOqjHw3ZQ5hhF-Om44a>
- B. Si dispone de un lector de códigos vidi, también los pueden localizar en el siguiente Código QR

